



المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام

رئيس فريق البحث

أ.د. عوض توفيق عوض

الإشراف العام

أ.د. نادية جمال الدين

مدير المركز

القاهرة ٢٠٠٣

تقديم

يعد إصلاح التعليم وتطويره المشروع القومى الأكبر لمصر فى التسعينيات ولذلك كــان مــن توجيهات القيادة السياسية أن يكون إصلاح التعليم وتطويره شاملاً ومتكاملاً بحيث يحقق التعليم للتميز والتميز للجميع.

وقــد جاء اهتمام وزارة التربية والتعليم بالتعليم الثانوى استكمالاً لجهودها فى إصــلاح وتطويــر التعليم قبل الجامعى لما يمثله هذا التعليم من أهمية كبيرة فى تنمية الفــرد والمجــتمع، وما يتميز به من طبيعة خاصة تجعل تطويره وتحديثه مطلباً قومياً وقضية تنموية.

ويعتبر من الأسس التى يرتكز عليها تطوير التعليم الثانوى العام توفير المعلمين اللازميــن له بــالكم والكيف، ولتحقيق ذلك تهتم الوزارة بتوفير فرص التنمية المهنية المســتديمة للمعلمين من خلال تنويع أساليبها واستمراريتها بهدف تزويدهم بالمهارات الأساسية اللازمة لرفع كفاءتهم المهنية وتحسين أدائهم .

ويأتى فى إطار سعى الوزارة نحو تهيئة الظروف المناسبة لتنمية معلمى التعليم الــثانوى العــام مهنــياً إرسال بعثات المعلمين فى مختلف التخصصات للدول المتقدمة للوقــوف على الأساليب والتقنيات الحديثة، وتشجيع المعلمين على الالتحاق بالدراسات العلــيا بكلــيات التربية لرفع كفاءتهم المهنية والأكاديمية ، والاهتمام بتدريب المعلمين داخل المدرسة بمعرفة زملائهم من قدامى المعلمين وهيئات الإدارة والتوجيه أو تدريبهم خــارج المدرسة من خلال الندوات التدريبية الطويلة والقصيرة هذا إلى جانب الاستفادة من جهود الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية فى مجال تنمية المعلمين مهنياً .

وحيــث ان المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية يحرص فيما يقوم به من دراســات ومــا يجــريه من بحوث ان يكون عونا لوزارة التربية والتعليم مقدما البدائل والحلول لما تواجه العملية التعليمية من مشكلات وما تسعى إلى تحقيقه من أهداف فقد أعدت هذه الدراسة التى تتناول : -

- دور بــرامج الدراســات العليا بكليات التربية فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام .
- فعالية التدريب فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام .
- دور المدرسة الثانوية فى التنمية المهنية للمعلمين .
- دور الجمعــيات والهيئات والمنظمات غير الحكومية فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام .

وتقــدم الدراســة فى النهاية مجموعة من النتائج والتوصيات والمقترحات التى تساعد فى تفعيل عملية التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام .

والله ولى التوفيق

مدير المركز

أ.د. نادية جمال الدين

فريق البحث
والأعمال التى قام بها كل منهم

- أ.د. عوض توفيق عوض — رئيس فريق البحث – قام بإعداد الفصل الثانى وشارك فى إعداد الفصل الأول والخاتمة.
- أ.م.د. ناجى شنوده نخله — باحث مشارك – قام بإعداد الفصل الثالث وشارك فى إعداد الفصل الأول والخاتمة.
- د. رؤوف عزمى توفيق — عضو – قام بإعداد الفصل الخامس
- د. نبيل رمضان السيد — عضو – قام بإعداد الفصل الرابع

فريق التطبيق الميدانى

- د. ايمن عبدالمحسن محجوب
- أ. منار محمد بغدادى
- أ. منال محمد كابش
- أ. شيماء محمد عجمى
- أ. عبد الحميد صبرى

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة (*)

مقدمة :

يعيش العالم – وهو فى بداية الألفية الثالثة – فى عصر تتزايد فيه المعلومات والحقائق التى يحصل عليها الإنسان بسرعة فائقة لم يسبق لها مثيل. ويقدر بعض الباحثين أن القدر من المعلومات التى حصل عليها الإنسان كانت تتضاعف خلال الأربعينيات من القرن العشرين كل خمسة عشر عاما ثم زادت سرعة نمو هذه المعلومات فأصبحت تتضاعف خلال الستينيات من ذلك القرن كل عشر سنوات واستمرت السرعة فى التزايد حتى أصبحت المعلومات والحقائق تتضاعف خلال التسعينيات من القرن الماضى كل خمس سنوات(١).

ويحفل العصر الذى نعيش فيه بالتغير السريع الذى يتصاعد ويتسارع ويعتبر مقدمة لتطور أسرع واشمل ينتظر عالم المستقبل كما يحفل بالتحديات التى تواجه الإنسان فكل يوم تظهر معطيات تكنولوجية جديدة تحتاج الى خبرات وأفكار وأساليب ومهارات وآليات جديدة على المجتمع بجميع مؤسساته وهيئاته ومكوناته أن يغير نفسه تغيراً هائلاً حتى يواجه الوضع الجديد ويمكنه التعامل معه .

ويشهد فى الفترة الحالية طفرة كبيرة جداً فى التكنولوجيا لم نشهدها من قبل ولم نفكر فيها على الإطلاق ، يقال مثلا أن المعارف المتاحة للإنسان فى مجال العلوم الفيزيائية أو الطبيعية تتضاعف الآن مرة كل عشر سنوات، وأن التغيرات التى حدثت فى الخمسين عاما الأخيرة تفوق ما حدث فى خمسين قرناً من الزمان، وأن الاكتشافات التى حدثت فى السنوات العشر الأخيرة من القرن العشرين تعادل تلك الاكتشافات التى تمت فى السنوات الخمسين التى سبقتها(٢).

لقد أكدت الثورة التكنولوجية والمعلوماتية والمعرفية دور المعرفة باعتبارها مصدر القوة والسلطة فى العصر القادم، هذا وتأتى قوة المعرفة من أنها تمكن من يعلم من أن يتجاهل أو يستعبد بل يهيمن على من لا يعلم ومن هنا ، فإن التربية لم تعد عملية النقل الآلى لثقافة وممارسات الآباء الحياتية إلى جيل الأبناء وإنما أصبحت عملية تهيئة للأبناء يتم من خلالها تزويدهم بالقدر المناسب من الرؤى والأفكار وأنماط السلوك اللازمة للعيش فى مجتمع دائم التغير فى أنشطته وعلاقاته سريع التأثر بما يجرى خارج حدوده ، كذلك لم يعد التعليم غاية

(*) هذا الفصل من إعداد : أ.د. عوض توفيق عوض ، د. ناجى شنوده نخله .

فــي حــد ذاتــه بل صار وسيلة لاكتشاف العالم وبناء القدرة على فهم علاقاته والتعامل مع متغيراته (٣) ولذلك كان لابد من الاهتمام بارتقاء بنوعية التعليم والنهوض بمستوى جودته حتى يصــبح خــريجوه أكثر قدرة على الارتقاء بنوعية الحياة وأكثر قدرة على الدخول فى السوق العــالمى بتنافســيته الشرســة وعولميــته المهيمنة بقدرات وإمكانات ومهارات ذات مستوى عالمــــى (٤).

يقــف الــى جانب ضرورة الارتقاء بنوعية التعليم لمواجهة ما يموج به العصر من متغــيرات وتطورات متزايدة ضرورة الاهتمام بالطالب الذى اصبح لزاما عليه أن يتعامل مع هــذه المتغيرات بفكر واع مبدع حر يعتمد على روح التعاون وأعمال العقل وأن يتميز أيضا بفكــر ناقد مخطط بعيد عن العشوائية والتسلط قادر على التحليل والتمحيص والبحث والإبداع والابتكار (٥) .

للارتقــاء بنوعية التعليم وإعداد الطالب لمواجهة المتغيرات المتسارعة يجب أن تتطور مهمة المعلــم – الذى يعتبر الركن الأساسى فى العملية التعليمية – تطوراً كبيراً وذلك لأنه بعد أن كان دوره قاصرا على مجرد نقل وتلقين المعرفة وتزويد الطلاب ببعض الحقائق والمعلومات والمهــارات الــتى يمكن ان تعينه على الحياة فى المستقبل أصبح دوره الآن اكبر واشد عمقا فصــار ًعلــيه ان يكســب طلابه مهارات التربية فى مواجهة التغير الذى اصبح من الحقائق المســلم بها فى الوقت الحالى (٦) وأن يستنهض همم طلابه ويرعى مواهبهم ويتيح لهم القدرة على النقد والبناء والحوار الجاد والاختلاف فى الرأى (٧) .

وإذا كــان المعلم هو الركن الأساسى فى العملية التعليمية وأن دوره الآن اصبح اكبر واشــد عمقــا فإن الإعداد المهنى لمن يرغب فى ممارسة مهنة التعليم خلال السنوات الأربع بكلــيات التربــية العامــة والنوعــية لا تكفــى لكى يلم فيها الطالب المعلم بأساسيات العلوم والمهــارات اللازمــة لممارســة المهنة وتربية النشئ ، هذا والعلوم التى يدرسها الطالب فى مرحلة الإعداد سواء كانت العلوم التى سوف يتخصص فى تدريس مناهجها لتلاميذه أو العلوم الــتربوية الــتى تعده لمهنة التربية والتعليم بعد تخرجه أصبحت تنمو فى هذا العصر بسرعة مــتزايدة بحيــث ان النظرية أو الحقيقة العلمية التى يدرسها الطالب اليوم قد تصبح بعد فترة قصــيرة حقــيقة بالية يحل محلها حقيقة أو نظرية أخرى اكثر دقة وشمولاً (٨) وهذا ما يجعل الطالب المعلم يواجه بعد تخرجه مشكلات لم يعد لها إعداداً حقيقياً .

يقف الى جانب عدم كفاية مدة الإعداد أن مستوى الإعداد نفسه ضعيف ويرجع ذلك إلى أن إنشاء كليات التربية الجديدة جميعا وكليات التربية النوعية جاء على عجل دون ان يستكمل الكثير منها مقومات العمل الجامعى بالقدر الواجب من حيث أعضاء هيئة التدريس والمرافق والمعامل وغيرها (٩).

بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس – بصفة خاصة – نجد أنه تم إنشاء كثير من كليات التربية دون ان يتوفر لهـا عضو هيئة تدريس واحد وفى أحسن الأحوال لم يكن يوجد منهم إلا من يقوم بمهمة العمادة.

ولذلك كان الاعتماد يتم على أساتذة من كليات أخرى عن طريق الانتداب فيصبح البعض منهم مثقلا بعدد كبير من الساعات والبعض الآخر يجمع أكثر من مجموعة فى محاضره واحدة حتى يستطيع ان ينتهى مبكراً من عمله ويعود إلى مكان إقامته . وفى حالة عدم وجود العدد الكافى من أعضاء هيئة التدريس المنتدبين يتم الاستعانة بالمعيدين والمدرسين المساعدين الذين يقومون بالعبء الأكبر فى العمل بالتدريس وهم على ما هم عليه من نقص فى التكوين والإعداد (١٠).

أما فيما يتصل بأساليب التدريس فقد حرمت الطلاب من التفكير وتحقيق المستويات العليا من التعلم مثل حل المشكلات وتنمية بعض السمات الأساسية فى الطلاب لأنها تعتمد على طريقة التلقين الأمر الذى يؤدى إلى عدم التعامل بين عضو هيئة التدريس والطالب وكذلك بن الطالب والمادة التى يدرسها إلى جانب أن هذه الطريقة لا تشجع الطالب / المعلم على البحث والإطلاع والاعتماد على النفس مما يؤدى إلى سلبيته وعدم اهتمامه بالتعاون مع الآخرين وممارسة التعليم الذاتى(١١).

ويلاحظ أن إعداد معلم التعليم الثانوى العام فى كليات التربية ذات السنوات الأربع (النظام التكاملى) بمناهجها لم تعد قادرة على تخريج معلم قادر على تطوير معرفته بمادته وبناء النظام القيمى لدى المتعلم والقيام بمهارات التدريس عل النحو الأمثل (١٢) هذا إلى جانب أن المواد الأكاديمية (مواد التخصص) لا تلقى فى ظل النظام التكاملى العناية المطلوبة مما أدى إلى ضعف المستوى العلمى لهذه المواد التى سيقوم الطالب / المعلم بتدريسها بعد تخرجه واقتصارها على مجموعات منفصلة من المواد وانخفاض عدد الساعات المخصصة لتدريسها وعدم وجود معيار يحكم التوازن فى خطة الدراسة بينها وبين المواد التربوية وفروعها ومواد الثقافة العامة.ونتيجة لذلك فقد قرر المجلس الأعلى للجامعات معادلة ما يدرسه الطالب فى

كليات التربية من مواد أكاديمية وثقافية بما يدرسه الطالب فى الفرقتين الأولى والثانية بكليات الآداب والعلوم (١٣).

هناك مشكلة أخرى لا تقل أهمية عن المشكلات السابقة وهو تعيين أعداد كبيرة من خريجى الجامعات – دون خريجى كليات التربية – سنويا بالتدريس حتى وصلت نسبة هذه النوعية من المعلمين فى التعليم الثانوى العام فى عام ١٩٩٩/٢٠٠٠ إلى ٧ر٣٢% من المعلمين ليست لديهم خبرة بأساليب التدريس وطرق التعامل مع الطلاب (١٤).

أمام هذه المشكلات وحتى تتقدم العملية التعليمية ويواكب التعليم متغيرات العصر المتسارعة ويساير متطلباته ، وللنهوض بمستوى جودة التعليم والتغلب على مشكلات إعداد المعلم حتى يؤدى المسئوليات والأدوار الجديدة التى يكلف بها بصفة مستمرة، ولرفع مستوى كفاءة المعلم بصفة عامة ومعلم المرحلة الثانوية العامة بصفة خاصة وإكسابه المهارات والخبرات اللازمة لتطوير أدائه حتى يكون قادراً على الوفاء بمتطلبات العملية التعليمية وعلى التغيير المستمر والتجديد والابتكار ، وحتى يستطيع التكيف مع التغير السريع لابد من الاهتمام بتنميته مهنيا ومن هنا جاءت أهمية إعداد هذه الدراسة .

مشكلة الدراسة :

أظهرت الدراسات والبحوث التى قدمت فى مؤتمرات إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيا ومنها المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه الذى عقدته وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالقاهرة خلال الفترة من ١٩ إلى ٢٤ اكتوبر عام ١٩٩٦ والدراسات الخاصة بالمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى دورته ٢٧ المنعقدة فى الفترة ١٩٩٩/٢٠٠٠ والدورة ٢٨ المنعقدة فى الفترة ٢٠٠٠/٢٠٠١ والتقارير التى قدمها بعض المستشارون للوزارة ان التنمية المهنية للمعلمين تواجه مشكلات ومعوقات تحتاج الى دراسة ومنها المشكلات التالية (١٥) :

١- عدم وضوح فلسفة وأهداف التنمية المهنية التى تقوم بها جهات عديدة سواء كانت تابعة لوزارة التربية والتعليم أو لجهات وهيئات أخرى أو لكليات التربية متمثلة فى الدراسات العليا فى التربية .

- عدم اعتماد برامج التدريب التى تعتبر مكون أساسى من مكونات التنمية المهنية على معرفة بالاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين لعدم تمكين الموجهين من تحديد الاحتياجات الفعلية للمعلمين .

٣- عدم توفر الكوادر اللازمة من أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية والمدربين المتفرغين بدرجة كافية لتولى مهام تنفيذ برامج التنمية المهنية سواء كانت قائمة على الدراسات العليا فى التربية أو على برامج التدريب بأشكالها المختلفة .

٤- ضعف العلاقة والتنسيق بين الهيئات والمؤسسات القائمة بعملية التنمية المهنية للمعلمين سواء كانت فى كليات التربية أو فى أجهزة التدريب الأخرى التابعة لوزارة التربية والتعليم ولغيرها من المؤسسات والهيئات .

٥- دورات التدريب التى تقدمها الهيئات التابعة لوزارة التربية والتعليم لا تأخذ صفة الاستمرارية ولا تفى باحتياجات المعلمين فى مجال التدريب خاصة وان مدته قصيرة لا تتجاوز أسبوعاً واحداً فى بعض الأحيان ولا تتواكب مع الأعداد الزائدة من المعلمين فى كافة التخصصات .

٦- مفهوم التدريب داخل المدرسة لازال غامضا بالنسبة للقائمين على التوجيه والإدارة المدرسية والمعلمين الى جانب انه يواجه صعوبات ومعوقات مادية وبشرية فى مجال تنفيذه.

وهذه المشكلات والمعوقات التى أبرزتها المؤتمرات والتقارير التربوية والتقارير الأخيرة للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا وتقارير المسئولين فى وزارة التربية والتعليم وغيرها من المشكلات التى يمكن أن تظهرها الدراسة والخاصة بالتنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام بأشكالها المختلفة يحتاج الى دراسة يمكن ان يخرج منها البحث بمقترحات وتوصيات تساهم فى التغلب على هذه المشكلات والمعوقات فى مجال تنمية المعلمين مهنيا مما سوف يكون له أثره فى الارتقاء بالعملية التعليمية ورفع كفايتها .

منهج الدراسة :

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفى التحليلى للتعرف على واقع التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام فى مصر والعوامل المؤثرة فيها ووضع تصور مقترح لتفعيلها وذلك لملائمة هذا المنهج لطبيعة وأهداف هذه الدراسة خاصة وأنه أفاد فى الحصول على حقائق

دقيقة عن الظروف القائمة ، وساهم فى تحديد أوصاف دقيقة للظاهرة المراد دراستها والكشف عن التطورات أو الظروف والاتجاهات السائدة وتحليلها وتفسيرها للتعرف عن العوامل الكامنة وراءها عن طريق جمع البيانات ووصف الطرق المستخدمة كما أعان على تنظيم هذه البيانات ووصف النتائج وتفسيرها فى عبارات واضحة ومحددة للوصول الى حقائق دقيقة عن الوضع القائم من أجل تحسينه ولتحقيق ذلك تم اتباع الخطوات التالية : -

١- الرجوع للتشريعات التربوية بأشكالها المختلفة (قوانين ، قرارات جمهورية، وقرارات وزارية) والمراجع والكتب العربية والأجنبية وبعض الرسائل الجامعية والدراسات السابقة ذات الصلة بهذه الدراسة الى جانب البحوث والدراسات التى نشرت فى الدوريات العربية والأجنبية .

٢- إجراء دراسات ميدانية اعتمدت على مجموعة من الاستبانات التى أعدها فريق البحث كل فى المجال الذى يقوم بدراسته كأدوات لهذه الدراسة عرضت على فريق البحث فى اجتماعاته الدورية وتم تعديلها بناء على مقترحاتهم وعرضت بعد تعديلها على مجموعة من المحكمين وعدلت مرة أخرى بناء على آرائهم ثم وضعت فى صيغتها التجريبية وفى النهاية تم تطبيقها على عينة البحث.

٣- تفسير النتائج ومناقشتها فى ضوء الدراسات السابقة .

٤- تقديم بعض التوصيات والمقترحات من محاولة للتغلب على مشكلات التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام .

أهداف الدراسة :

تستهدف هذه الدراسة : -

١- التعرف على واقع التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام بأشكالها وبرامجها المختلفة .

٢- تحديد جوانب القوة والضعف فى مجال التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام .

٣- الكشف عن أهم الأسباب والعوامل التى تعوق عملية التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام بأشكالها المختلفة .

٤- عـرض الاتجاهات العالمية الحديثة فى مجال التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العـام وصـولا لاقتراح التوصيات التى يمكن ان يساعد الأخذ بها فى التغلب على جوانب الضعف فى مجال التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى العام .

٥- الخروج بتوصيات يمكن ان يساعد الأخذ بها فى التغلب على مشكلات التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام .

تساؤلات الدراسة :

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسى التالى : -

ما واقع برامج التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام وما المقترحات التى تسهم فى زيادة فعاليتها.

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسى الأسئلة التالية : -

١- ما مدى إسهام برامج الدراسات العليا بكليات التربية فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام ؟

٢- مـا مـدى فعالية التدريب الذى يتلقاه معلمو التعليم الثانوى العام خارج المدرسة فى تنميتهم مهنيا ؟

٣- مـا دور المدرسـة الثانوية العامة فى التنمية المهنية للمعلمين فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ؟

٤- ما دور الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام؟

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى عدة نواحى من أهمها : -

١- ان التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام أصبحت ضرورة ملحة تفرضها متغيرات العصر وتحدياته.

٢- ان التنمـــية المهنية للمعلمين تعتبر أحد المرتكزات الأساسية لتنمية الموارد البشرية فهى تتصـــل مباشـــرة بالتغيـــير المستهدف فى المعلمين فى النواحى السلوكية أو المعرفية أو الوجدانية أو المهارية .

٣- ان عبء تحقيق التعليم لأهدافه يقع الى حد كبير على عاتق المعلمين وما يتوافر لهم من قـــدرات ومهارات لذا فإن الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين يمكن ان ينعكس إيجابياً على العملية التعليمية الأمر الذى يبرز أهمية الدراسة الحالية .

٤- ان الـــتعرف على واقع التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام فى مصر واحتياجاتهم التدريبـــية وكذا العوامل المعوقة للتنمية المهنية للمعلمين تؤثر إيجابياً عليهم وعلى العملية التعليمية .

٥- تقديم بعض المقترحات التى تساهم فى تحقيق التنمية المهنية لمعلمى مرحلة التعليم الثانوى العام.

٦- قـــد تكون هذه الدراسة بداية لدراسات أخرى مماثلة حول التنمية المهنية لمعلمى المراحل التعليمية الأخرى أو لمعلمى المواد الدراسية المختلفة .

مصطلحات الدراسة :

يمكن استجلاء أهم مصطلحات الدراسة على النحو التالى :-

١- التنمية Development

مصـــطلح يعـــنى الحركة والعملية المستمرة المتفاعلة بهدف نشر أنماط ونظم جديدة لتغيير مختلف نواحى الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية فى المجتمعات . ويشـــير مصـــطلح التنمـــية الى الزيادة السريعة المتراكمة التى تحدث فى جميع جوانب الحياة،هذا والتنمية عملية مقصودة تحدث عن طريق تدخل الإنسان لتحقيق أهداف معينة وهـــى ليست ذات طريق واحد محدد مسبقا ولكنها جهود تتم فى جميع ميادين الحياة وتتم بأسلوب متوازن شامل ومتكامل (١٦) .

والخلاصـــة ان التنمية هى ذلك التغيير الموجب المخطط والمقصود لتغيير جوانب الحياة المختلفة بهدف إحداث تغييرات أساسية فى تركيبها بهدف تحسين الحياة وتطويرها فى مجتمع ما للوصول به إلى خيره ورفاهيته .

والتنمية بهذا المفهوم تختلف عن النمو Growth الذى يعتبر عملية تلقائية لا دخل للإنسان فيها وهو يشير الى الزيادة التابعة نسبياً التى تحدث – غالبا – عن طريق النمو البطيء والتحول التدريجى[١٧].

وتختلف التنمية بهذا المفهوم أيضا عن التحديث الذى يعنى استحداث شيء قديم وتحويله الى صورة حديثة بالأخذ بالأساليب العلمية الحديثة فى المجالات المختلفة أو بمعنى آخر إعادة تشكيل شئ لكى يتناسب مع متطلبات الوقت الحديث،وهو يهتم بتحديث أساليب العمل وأسلوب الحياة والتنظيمات الاجتماعية وأسلوب الإنتاج وانتشار قيم ومعايير جديدة [١٨].

التنمية المهنية :

تعنى جميع ألوان النشاط التى يشارك بها العاملون بهدف رفع كفايتهم العملية[١٩]ولتحقيق ذلك يجب توفير وإتاحة الفرص المجتمعية والبيئية لنمو الطاقات الجسمانية والعقلية والروحية والإبداعية والاجتماعية الى أقصى ما تستطيعه طاقات الفرد والجماعة [٢٠].

وتعتبر التنمية المهنية بمثابة تنمية للقدرات الإبداعية للإنسان من حيث تفجير الطاقات الكامنة وتوظيفها لرفع المهارات الإنتاجية وزيادة القدرات الابتكارية بهدف توسيع فرص الإنسان الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية من أجل سعادة الإنسان والمجتمع [٢١].

وبتحليل ما سبق يتضح ان التنمية المهنية عملية شاملة ومستمرة طالما كان الإنسان مستمراً فى عمله. وهى تنهض بالعاملين فى جميع النواحى وعلى رأسها الناحية المهنية بهدف الارتقاء بمستوى أدائهم الأمر الذى يوفر لهم صحة نفسية ينعمون فيها بالرضا والأمان وتساعد على تحقيق أهداف المؤسسة التى يعملون بها .

التنمية المهنية للمعلمين :

عرف كل من بروكتور وثورنتون Proctor & Thornton التنمية المهنية للمعلمين بأنها تطوير المهارات وإتاحة الفرص لتنمية القدرة على القيام بمهام حديثة والقدرة عل أداء العمل كقوة مفكرة وهى مكملة ومتممة لعملية الإعداد [٢٢].

وجاء فى تقرير جامعة سادلباك Saddel back تعريف التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس يتبين منه تنمية أعضاء هيئة التدريس تشمل كل مساندة تساعدهم على تحسين مهاراتهم فى

التعلــيم والتوجيه ومساعدة الطلاب وتطوير المنهج الدراسى وتحسين الخدمات الطلابية وأداء عضو هيئة التدريس لوظيفته ومساعدتهم على الإبداع فى العمل وعلى ـــ، يكون عضو هيئة التدريس على معرفة بأحدث ما توصل إليه العلم فى المجالين الأكاديمى والتربوى (٢٣).

وعرف هندرسون Henderson تنميه المعلم مهنيا بأنها كل ما قد يحدث للمعلم من تطــور ونمو فى مجال عمله من أول يوم يلتحق فيه بالخدمة الى اليوم الذى يتقاعد فيه عنها بحيث يسهم هذا النمو فى التطور بصورة مباشرة أو غير مباشرة وفى الطريقة التى يؤدى بها واجباته المهنية (٢٤).

والتنمــية المهنــية للمعلميــن كمــا عرفها مورانت Morant تتعلق بالنمو المهنى الأكــاديمى والشخصــى للمعلم من خلال تقديم سلسلة من المساقات والخبرات والأنشطة التى يمكــن للمعلــم أن يشــارك فــيها، وهى تبدأ من انتقال المعلم من مرحلة الإعداد الأولى فى مؤسســات الإعــداد ودخولــه الى مهنة التدريس وتستمر معه حتى تنتهى بالتقاعد وهى بهذا التعريف أوسع من التدريب الذى يعتبر أحد جوانبها (٢٥).

وعرف أحد التربويين المصريين التنمية المهنية للمعلمين بأنها السياسات والممارسات والوســائل والأســاليب الــتى تستخدم لمساعدة المعلم فى الحصول على المهارات والخبرات التربوية والنفسية اللازمة لسد احتياجاته والاحتياجات المؤسسية ،وهى ترتبط فى أحد جوانبها بالتعلــيم الذاتــى والرغــبة فى رفع مستوى الكفاءة والوقوف على المتطلبات المهنية اللازم توافرها للمعلمين (٢٦).

ويمكن فى ضوء ما سبق تعريف التنمية المهنية للمعلمين تعريفا إجرائيا يخدم تحقيق أهداف هذه الدراسة بأنها عملية نمو مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم. وهى عملية طويلة مكملة لإعداد المعلمين بهدف تنمية معارفهم فى الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية وهى بهذا المفهوم تبدأ مع التحاق المعلمين بالعمل عقب تخرجهم وتستمر معهم حتى خروجهم من الخدمة .

وتــتحقق التنمــية المهنية للمعلمين بهذا التعريف بمبادرة المعلمين ورغبتهم فى تنمية أنفســهم من خلال كافة الأنشطة التى تتوفر لهم مثل التدريب أثناء الخدمة والالتحاق ببرامج الدراســات العليا وحضور المؤتمرات والندوات وحلقات المناقشة والاشتراك فى لجان تطوير المناهج والإطلاع على المراجع والدوريات الحديثة فى المجالين الأكاديمى والتربوى والنفسى.

وتقــوم التنمــية المهنــية للمعلميــن على مجموعة من البرامج والأنشطة والوسائل والسياســات والممارسات والأساليب التى تستخدم لمساعدة المعلمين فى تنمية معارفهم وعلى الحصــول علــى المهارات والخبرات التربوية والنفسية اللازمة لتحسين أدائهم ورفع كفاءتهم وزيادة طاقتهم وتلبية احتياجاتهم واحتياجات العملية التعليمية والمؤسسة التربوية التى يعملون بهــا بما يساعد على رفع مستوى عملية التعليم والتعلم وتحسين أداء المعلمين داخل الفصول وخارجها بما يمكنهم من التواصل الفعال مع الزملاء وإدارة المؤسسة التربوية .

وترتــبط التنمــية المهنــية للمعلمين فى أحد جوانبها بالتعليم الذاتى والرغبة فى رفع مســتوى الكفــاءة والقــدرة على القيام بمهام محددة للوفاء بالمتطلبات المهنية اللازم توافرها للمعلمين .

ومن هذا التعريف الإجرائى للتنمية المهنية يتضح : -

- ان مفهــوم التنمــية المهنــية يتســم بالشمول والإتساع والاستمرارية ومسايرة الاتجاهات التربوية المعاصرة .

- ان دور التنمــية المهنية للمعلمين لا يقتصر على تحسين طرقهم فى التدريس وتعاملهم مع المنهج ورفع مستوى أدائهم فى المواد التى يقومون بتدريسها وتوسيع مداركهم فيما يختص بالــنواحى الأخرى التى تساعد على التفاعل الناجح مع تلاميذهم عن طريق الفهم الواضح لمــراحل النمو المختلفة وخصائص كل مرحلة وكيفية إشباعها وكيفية إكساب التلاميذ القيم التى يرضى عنها بل يشمل الى جانب ذلك تنميتهم اكاديمياً برفع مستوى أدائهم فى المواد الــتى يقومــون بتدريســها ويشــمل أيضا تنمية المؤسسة التعليمية بما فيها قادة وإداريين وعاملين مسئولين عن العملية التعليمية والتربوية .

- إن التنمــية المهنــية تتحقق بمبادرة المعلمين واهتماماتهم بتنمية أنفسهم أكاديميا ومهنيا أو بإتاحة المؤسسة التعليمية لهم الفرص اللازمة لتحقيق ذلك .

التدريب أثناء الخدمة :

يمكــن تعــريف التدريــب أثناء الخدمة بأنه تلك الجهود التى تبذل أو تقوم من خلال وسائل مناسبة لتطوير وتنمية القائمين على العملية التعليمية (المعلمين، الموجهين ، المديرين، الــنظار، الوكــلاء .. الــخ) أثناء قيامهم بالعمل وتتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات ويقــوم على مجموعة من الدراسات الشاملة النظرية والتجريبية والعملية التى تقدم لمجموعة

مــن المتدربيــن بهدف رفع كفاءتهم الأدائية وفى مجال عملهم – إلى أقصى حد ممكن تحقيقا لأحسن عائد وأفضل مردود أو لبلوغ أهداف خطة تطوير جديدة (٢٧).

ويحتل تدريب المعلمين أثناء الخدمة مكانة هامة فى التنمية المهنية للمعلمين باعتباره مرحلة مكملة لعملية الإعداد تتم بعد احتكاك المعلمين بالمشكلات الواقعية ، وهو وسيلة أساسية من وسائل التنمية المهنية واحد مكوناتها الرئيسية (٢٨).

ومــن أمــثلة أنــواع وبرامج التدريب أثناء الخدمة التدريب داخل المدرسة وخارج المدرسة الذى تقدمه مراكز وإدارات التدريب وغيرها من المؤسسات والهيئات التابعة لوزارة التربــية والتعليم والتدريب فى الخارج والتدريب من خلال شبكة الفيديو كونفرانس والتدريب الــذى يقدمه المعلمون الأوائل والوكلاء والنظار ومديرى المدارس والموجهين للمعلمين داخل المدرسة، والتدريب الذى تقدمه الجمعيات والمؤسسات الأهلية والنقابات المهنية .

الدراسات العليا في التربية :

تمــثل الدراســات العليا قمة التعليم العالى والجامعى كما أنها المعلم الأخير من معالم التعلــيم الــنظامى وهى عملية تربوية متكاملة هدفها إعداد الشريحة العليا من الطاقة البشرية العالــية المســتوى التى يحتاجها المجتمع فى شتى قطاعات الإنتاج والخدمات وتنمية الإنسان فكراً واتجاهاً ومساعدته على تحقيق ذاته المبدعة. وتشمل الدراسات العليا – باعتبارها الدرجة أو الشــهادة الــتى يحصــل علــيها الفــرد – الدبلومــات المهنــية والماجســتير وشــهادة التخصيص(الدكتوراه المهنية ودكتوراه الفلسفة ودكتوراه العلوم) (٢٩).

وتعتــبر الدراســات العليا فى التربية بكافة برامجها ودرجاتها العلمية سبيل المعلمين للنمو الأكاديمى والتربوى بما يتطلبه هذا النمو من دراسات جديدة وأبحاث مبتكرة ، كما تعتبر وسيلة أساسية من وسائل المواجهة الحاسمة لمشكلات التعليم بأسلوب علمى شامل .

الدراسات السابقة :-

استفاد البحث الحالى من العديد من الدراسات وخاصة ما يتصل منها بموضوعه ومجالاته المختلفة وتم عرضها وفقا لتاريخ نشرها على النحو التالى : –

١- دراسة فاروق حمدى الفرا (١٩٩٠) وعنوانها : " نموذج مقترح لبرامج تدريب المعلمين فى ضوء بعض الدراسات النقدية لهذه البرامج " (٣٠).

سعت هذه الدراسة الى وضع نموذج لبرامج تدريب المعلمين من خلال الوقوف على أبرز الاتجاهات المعاصرة فى برامج تدريب المعلمين على المستوى العربى والعالمى .

حيث قام الباحث بتحليل هذه الاتجاهات بهدف : -

- اكتشاف أهم مجالا تطوير برامج التدريب .
- التعرف على الاتجاهات الحديثة فى التدريب .
- كيفية استخدام النماذج الخاصة بتقويم التدريب .
- التوصل الى مقترحات لتحديث وتطوير برامج تدريب المعلمين فى البلاد العربية ، يمكن الاستفادة منها فى تطوير وتخطيط وتنفيذ وتقويم هذه البرامج فى مصر.

وقد توصلت الدراسة الى بعض النتائج التى من أهمها : -

- ضرورة مساهمة المعلمين فى اختيار موضوعات البرامج التدريبية .
- ضرورة استمرار عملية المتابعة والتقويم لتطوير برامج التدريب، وللتأكد من مدى فاعلية التدريب والحكم على صحة البرامج .
- تطوير البرامج تمهيداً لعقد الدورات الجديدة .

٢- دراسة فرغل عبد الحميد أحمد (١٩٩٠) وعنوانها : " النمو المهنى الذاتى المستمر لمعلم المرحلة الثانوية العامة " (٣١).

استهدفت الدراسة تحديد مجالات وفرص النمو المهنى الذاتى للمعلم، والكشف عن مدى إقبال المعلمين على ممارسة أنشطة النمو الذاتى والعوامل المؤثرة فى إقبالهم على ممارسة تلك الأنشطة .

واستخدم الباحث المنهج الوصفى للتعرف على واقع النمو الذاتى المستمر للمعلمين والعوامل المؤثرة فيه، كما أعتمد على الاستبانة التى طبقت على عينة من معلمى المرحلة

الـــثانوية للـــتعرف علـــى وسائلهم فى النمو المهنى الذاتى والعوامل المؤثرة فى ممارسة أنشطة النمو المهنى ، بالإضافة الى استمارة مقابلة .

وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها: -

- إن معلمـــى التعليم الثانوى العام من الجنسين لا يقومون بممارسة أنشطة النمو المهنى الذاتى المستمر لعدم توفر الوقت اللازم لممارسة تلك الأنشطة .
- إن أفـــراد العينة من الجنسين لا يقومون بصفة عامة بممارسة الجوانب المتضمنة فى نشاط القراءة الحرة .
- ضـــعف اشتراك أفراد العينة فى المؤتمرات والندوات ذات الصلة باهتمامات المعلمين وقضايا المهنة، وعدم مناسبة أوقات انعقاد المؤتمرات والندوات للمعلمين .
- افتقار المكتبات المدرسية للمصادر الجديدة فى فروع المعرفة المختلفة .
- عدم مناسبة أوقات برامج التدريب للمعلمين وافتقار تلك البرامج الى الحافز المادى .
- ضعف إمكانات المعلم المادية التى تسمح له بالاستفادة من التعليم بالمراسلة .
- يمـــارس أفـــراد العيـــنة الأنشطة المرتبطة بوسائل الاتصال الجماهيرى نظراً لشيوع وسائل الاتصال وسهولة الاستفادة منها كالراديو والتلفاز والصحف والمجلات .
- يشترك أفراد العينة فى الحلقات واجتماعات الهيئه التدريسية .

٣- دراسة عطيه منصور عبدالصادق (١٩٩٣) وعنوانها : الدراسات العليا بكليات التربية فى عالمنا العربى واقعاً ومأمولاً [٣٢].

تهـــدف الدراسة الى التعرف على مقومات ومكانة ومشكلات الدراسات العليا بكليات التربية فى البلاد العربية ووضع تصور مقترح لما يمكن ان تكون عليه .

وقد استخدم الباحث فى هذه الدراسة المنهج الوصفى التحليلى الذى يقوم على وصف مـــا هـــو قـــائم للوصول الى تحقيق أهداف الدراسة بالاعتماد على الأدبيات التربوية وتحليل البيانات ونتائج البحوث والدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة : -

وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج منها : -

- جمود أهداف وبرامج الدراسات العليا فى معظم جامعات الدول العربية وعدم تطويرها فى ضوء تطور المعرفة وأساليب البحث والتدريس .

- انفصال الدراسات العليا عن مشكلات التنمية فى المجتمع وبعدها عما يدور فى العالم الخارجى .

- ضـــعف البنـــية الأساســـية واللازمة لنجاح برامج الدراسات العليا بما فى ذلك نظام الالتحاق والتسجيل والإشراف والمتابعة .

- تخصصات الدراسات العليا مازالت امتداداً لبعض التخصصات فى المرحلة الجامعية الأولى إذ لازالت محددة بالموضوعات التقليدية .

- قصور الكفاءة الخارجية للدراسات العليا وعدم تلاؤم مخرجاتها مع الحاجات التنموية.

- ضـــعف أســـاليب التقويم فى الدراسات العليا بالإضافة الى ضعف العلاقة بين طلاب الدراسات العليا وأساتذتهم فهى فى معظم الحالات ليست علاقة تربوية سليمة .

٤- دراســـة الهلالى الشربينى (١٩٩٥) وعنوانها: " بعض المشكلات التى تواجه المعلمين فى أداء مهمتهم " [٣٣].

حدد الباحث مشكلة الدراسة فى السؤالين التاليين : -

- ما أهم المشكلات التى تواجه المعلمين فتضطر البعض منهم على ترك المهنة وتشكك بعض منهم • على أعتاب اختيار مهنة المستقبل – فى جدوى الالتحاق بها ؟

- كيف يمكن التغلب على هذه المشكلات بما يضمن إقبال نوعية جيدة من الشباب على مهنة التعليم والاستمرار فيها ؟

استهدفت هذه الدراسة ما يأتى :

- محاولة التعرف على أهم المشكلات التى تواجه المعلمين فى أداء مهمتهم وتؤدى الى عزوف البعض منهم عن المهنة .

- تقديم بعض المقترحات والتوصيات التى تساعد على التغلب على هذه المشكلات وتطوير مهنة التعليم .

واقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من المعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة فى محافظتى الدقهلية ودمياط .

وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج وتوصيات منها : -

- أن من أهم المشكلات التى تواجه المعلمين : - قلة الرضا عن الدخل - المشكلات المتعلقة بالإدارة - قلة الاحترام والتقدير .

- توصى الدراسة بأهمية التعرف على المشكلات التى تواجه المعلمين وقياس اتجاهات عينات من طلاب الإعداد التربوى نحو المهنة أثناء دراستهم وأثناء ممارستهم لها بعد التخرج، وأن تقدم الجهات المسئولة للمعلمين مزيداً من التدريب أثناء الخدمة .

٥- دراسة ايمن عبدالمحسن محجوب (١٩٩٥) وعنوانها : " أساليب تدريب معلمى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى" [٣٤].

استهدفت الدراسة رفع كفاءة أجهزة التدريب أثناء الخدمة من خلال التعرف على واقع تدريب معلمى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى أثناء الخدمة والأساليب المستخدمة فى تدريبهم والمشكلات التى تواجهها وكذلك التعرف على الأساليب الحديثة فى تدريب المعلمين أثناء الخدمة بهدف الإفادة منها فى تدريب معلمى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى أثناء الخدمة .

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى مع الاستعانة بأسلوب تحليل النظم لدراسة منظومة التدريب .

واعتمدت الدراسة الميدانية على الاستبانات التى وجهت للمعلمين بمحافظات وسط الدلتا، وكذلك إجراء المقابلات الشخصية مع القائمين على التدريب فى مراكز وإدارات التدريب.

وأسفرت الدراسة عن عدة توصيات منها : -

- أن يتم تخطيط البرامج التدريبية وفق الأساليب الحديثة مثل أسلوب التعليم والاحتياجات التدريبية .

- الاستفادة من الاتجاهات الحديثة فى التدريب مثل التدريب من بعد .

- استخدام التكنولوجيا المتطورة فى التدريب ومنها الراديو والتليفزيون والفيديو والكمبيوتر ووحدات التدريب المتنقلة .

- مراعاة أن تكون أوقات وأماكن التدريب ومدته مناسبة للمتدربين .

- الاستعانة بأساليب متطورة لتقويم المتدربين .

- اعتبار المدرسة وحدة أساسية للتدريب بحيث يتم تدريب كافة العاملين بها فى آن واحد .

- وقد توصلت الدراسة الى تصور مقترح لتدريب المعلمين فى ضوء مدخل النظم بما يتضمنه من مراحل وهى المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة .

٦- دراسة جمال محمد أبو الوفا وصلاح الدين محمد توفيق (١٩٩٥) وعنوانها : "الدراسات العليا بكلية التربية ببنها – دراسة حالة "[٣٥].

استهدفت الدراسة التعرف على واقع وطبيعة الدراسات العليا التربوية بكلية التربية ببنها وأهم المشكلات التى تعترضها والكشف عن أسباب الأزمة التى تعيشها الدراسات العليا التربوية فى بنها وكيفية التخلص منها ووضع نموذج مقترح لتطوير الدراسات العليا التربوية ببنها .

وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفى لدراسة أوضاع الدراسات العليا بكلية التربية ببنها بالإضافة الى المنهج التاريخى هذا إلى جانب الدراسة الميدانية التى اعتمدت على الاستبانة كوسيلة للحصول على الحقائق وجمع البيانات عن الظروف والأساليب القائمة هذا إلى جانب دراسة استطلاعية اعتمدت على المقابلات الشخصية لجمع البيانات والمعلومات شفويا .

وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج منها : -

- ان الأسباب التى تدفع طلاب الدراسات العليا إلى مواصلة الدراسة هى : الالتحاق بالتدريس فى الكلية ، شغل أوقات الفراغ، الرغبة فى التزود بالمعلومات وتجديدها، والارتقاء بالمستوى المهنى وتطوير أساليب التدريس.

- ان الأسباب التى تمنع الطلاب من الرغبة فى مواصلة الدراسة بالدراسات العليا هى أن: الدراســـات العلــيا لا تحظ بمكانة واحترام فى مجال العمل، المواد الدراسية بالدراسات العليا صعبة، الدراسات العليا لا تحقق عائداً كبيراً وتحتاج لنفقات لا يقدر عليها الطلاب وهى تعتبر مضيعة للوقت والجهد .

- أن من أهم المشكلات التى تعوق طلاب الدراسات العليا أثناء دراستهم تتمثل فى : سوء توزيع المحاضرات فى الجدول الدراسى، صعوبة المواد الدراسية ، قلة الموارد المالية مـــع كـــثرة المصـــروفات ، زيادة كثافة الطلاب فى المدرجات وتأخر وصول الكتب المقررة.

- إن مـــن أهـــم الأسباب التى تؤدى إلى عدم تفرغ طلاب الدراسات العليا للدراسة هى: الانشغال بعمل آخر، نظام اليوم الكامل بالمدرسة، وصعوبة الجمع بين العمل والانتظام فى الدراسة .

٧- دراســـة حســـين بـــدر الســـادة (١٩٩٧) وعنوانها : " دور مديرى المدارس بالمرحلة الأساسية فى التطوير المهنى للمعلمين بمدارس البحرين" [٣٦].

حدد الباحث مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيس التالى : -

مـــا دور مديرى المدارس بالمرحلة الأساسية (الابتدائية والإعدادية) بدولة البحرين فى دفع النمو المهنى لمعلميهم ؟

واستهدفت هذه الدراسة ما يأتى : -

- التعرف على آراء مديرى المدارس بمرحلة التعليم الأساسى فى دورهم كمطورين مهنيين لمعلميهم.

- التعرف على الممارسات التى يؤديها المديرون والمديرات لتحقيق النمو .

- تقديم التوصيات والمقترحات لزيادة فاعلية أداء مديرى المدارس الابتدائية والإعدادية لتفعيل دورهم فى تحقيق النمو المهنى لمعلميهم .

تم اختيار عينة الدراسة على أساس طبقى عشوائى من بين مديرى مدارس البحرين الابتدائية والإعدادية التابعة لوزارة التربية والتعليم وبلغ عدد أفرادها (١٠٠) مدير ومديرة مدرسة .

- وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها عدم اضطلاع مدير المدرسة بأدواره المتعلقة بالتنمية والتطوير المهنى للمعلمين من خلال عمله اليومى بالمدرسة وبصورة غير رسمية .

- وفى ضوء ذلك توصى الدراسة بأهمية تعريف مديرى المدارس أبعاد أدوارهم التى عليهم الاضطلاع بها وممارستها عند عملهم فى التطوير المهنى للمعلمين خلال عملهم الإدارى اليومى بالمدرسة وذلك من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة .

٨- دراسة عبد الله شوقى، وسعيد طه أبو السعود (١٩٩٧) وعنوانها : " إعداد المعلم وتدريبه فى مصر فى ضوء بعض المتغيرات والاتجاهات المعاصرة" [٣٧].

سعت هذه الدراسة الى محاولة التعرف على المشكلات التى تواجه إعداد المعلم وتدريبه فى مصر وتقديم حلول للتغلب عليها، بما يكفل التكيف مع التغيرات والتحديات من جهة وصداها على برامج إعداد المعلم وتدريبه الحالية والمستقبلية من جهة أخرى .

وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفى التحليلى وذلك لتحليل .

- الدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع الدراسة .

- المتغيرات والتحديات المعاصرة.

- الاتجاهات التربوية المعاصرة.

وقد توصلت الدراسة إلى : -

- ضرورة حسن اختيار وانتقاء الطلاب لكليات إعداد المعلمين .
- ضرورة تمكين الطلاب المعلمين من اختيار التخصصات المناسبة لقدراتهم بحيث يستطيع التكيف مع الظروف المتغيرة والمحتملة فى التطور العالمى والمجتمعى والتكنولوجى.
- الارتقاء بفعالية المعلمين .
- التركيز على بحوث المعلمين كنماذج للبحث والتطوير.
- الاستفادة من التقنيات الحديثة فى برامج التعليم المصغر والتعليم عن بعد فى إعادة تدريب المعلمين وفى تجديد معلوماتهم وتدريبهم على مهارات تدريسية جديدة .

٩- دراسة نجرى محمد مجاهد (١٩٩٧) وعنوانها : " دراسة تقويمية لنظام الدبلوم الخاص " [٣٨].

استهدفت الدراسة التعرف على نشأة نظام الدبلوم الخاص وما شهدته من تطورات الى أن وصل إلى صورته الراهنة والكشف عن واقع النظام التعليمى للدبلوم الخاص كيفياً وكمياً وإبراز اوجه القصور بهذا النظام كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب والخروج من ذلك بتصور مقترح لنظام الدبلوم الخاص يساهم فى تحقيق أهدافه .

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفى التحليلى مع الاستعانة بالمدخل التاريخى فى تتبع نشأة وتطوير نظام الدبلوم الخاصة واستخدمت أسلوب الملاحظة المباشرة كأسلوب يساهم فى تبين واقع نظام الدبلوم الخاصة بالإضافة الى الاستبانة للتعرف على آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس والدارسين فى القضايا الأساسية المطروحة بالدراسة .

وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها : -

- جمود البرامج الدراسية وعدم النظر فى تطويرها بصفة مستمرة فى ضوء تطور المعرفة وأساليب البحث والتدريس.

- ان شــروط القــبول بنظام الدبلوم الخاصة تعتمد اساساً على مستوى التحصيل المعرفى للمتقدمين وتفتقد الى المقاييس العلمية الموضوعية لانتقاء الطلاب.

- ارتفــاع نسب الهدر التعليمى " الرسوب والتسرب " بنظام الدبلوم الخاصة فى التربية إذ تراوحــت هــذه النسب بكلية التربية جامعة عين شمس ما بين ٨ر٣٩ % إلى ٤ر٦٤% وبكلية البنات جامعة عين شمس ما بين ٤ر٣١% إلى ٦ر٦٠% .

- إن العملــية التعليمــية بنظام الدبلوم الخاصة تخضع لنمط الإعداد التقليدى المتبع بالنظم التعليمية الجامعية بالمراحل الأدنى رغم اختلاف أهداف الدبلوم الخاصة وطبيعتها.

- قلــة المقررات الدراسية التى تساعد على إعداد الباحث العلمى وضعف فرص إلممارسة العملية للبحث التربوى وعدم التأكيد على استخدام المهارات البحثية أو محاولة تعليمها.

- بعــد الدراســة عن الواقع العملى للطلاب فما يدرس من الصعب ان يطبق على التلاميذ داخل الفصل .

١٠- دراســة ضــياء الدين زاهر (٢٠٠١) وعنوانها : " التقرير النهائى للدراسة المسحية عن وحدات التدريب داخل مدارس التعليم الأساسى" [٣٩].

ســعت هذه الدراسة الى إجراء استقصاء لمقومات التشغيل المتاحة حالياً فى الوحدات التدريبية بمدارس التعليم الأساسى ، وذلك من خلال إجراء بحث ميدانى على عينة ممثلة من المكلفيــن بالإشــراف على هذه الوحدات التدريبية للتعرف على شكل وأسلوب الأداء الحالى وتصوراتهم لمهام هذه الوحدات ومتطلبات تفعيل دورها وذلك من خلال : -

- استمارات استبيان أعدت لهذا الغرض.

وقد توصلت الدراسة الى التوصية بضرورة تبنى استراتيجية جديدة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة بمدارسهم تقوم على أسس علمية منها : -

- ضــرورة تحديد الاحتياجات التدريبية على مستوى المدرسة بشكل عام وعلى مستوى المعلم بشكل خاص.

- ضــرورة تخطــيط الــبرامج التدريبية على أساس مراعاة كافة مشتملات المنظومة التعليمية من أهداف وموضوعات، ومواد تدريسية وأساليب وفنيات وغيرها .

- ضرورة تقييم ومتابعة البرامج التدريبية على أساس تعددية التقييم وتنوعه قبل وأثناء وبعد انتهاء البرنامج التدريبى مباشرة، وكذا متابعة نتائج التدريب بعد عودة المتدرب لعمله.

١١- دراســة : نجاح رحومة أحمد حسن (٢٠٠١) وعنوانها : " التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى الفنى فى مصر تصور مقترح " [٤٠] .

تســتهدف الدراسة توضيح المقصود بالتنمية المهنية وتحديد مجالاتها وعرض أساليب التنمــية المهنــية لمعلمى التعليم الثانوى الفنى فى مصر والمشكلات والمعوقات التى تواجهها وعرض أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمى التعليم الثانوى الفنى تلى ذلك عرض لواقع التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى الفنى ولتصور مقترح لتطويره.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفى للتعرف على واقع التنمية المهنية لمعلمى التعليم الــثانوى الفــنى فــى مصر والعوامل المؤثرة فيه واستخدمت الى جانب ذلك الاستبانة كأداة للتعرف على آراء معلمى التعليم الثانوى الفنى فى واقع التنمية المهنية .

وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها : -

- إن من أهداف التنمية المهنية للمعلمين الإلمام بالتطورات الحديثة وتحقيق درجة عالية من الكفاءة فى التدريس وحسن إدارة الفصل .

- تعدد أساليب التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى الفنى وقد أجملت النتائج أهمها فى : مناقشة الموجهين وتبادل المعلومات بين المعلمين، التدريب المستمر، البرامج التعليمية التى يقدمها الراديو والتليفزيون ، والدراسات العليا بكليات التربية .

- ان معوقــات التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى الفنى تنقسم الى معوقات فنية منها ضــعف الدافــع لــدى المعلم لتطوير نفسه، قصور نوعية البرامج ، ضعف مستوى القائميــن على التدريب وعدم الاهتمام بأثر التدريب ومعوقات إدارية منها عدم الأخذ بالأنشطة التى يمارسها المعلم، ضعف قدرة المعلم ماديا وأن الترقية للوظائف الأعلى تتم دون اختبارات مناسبة .

١٢- دراسة حسن عبد الباسط الجاويش (٢٠٠٣) وعنوانها : " دراسة مقارنة لنظم إعداد معلم التعليم الإعدادى وتدريبه فى مصر والمملكة المتحدة واليابان" [٤١].

سـعت هذه الدراسة الى محاولة الاستفادة من خبرات كل من المملكة المتحدة واليابان فـى تطويـر نظام إعداد معلم التعليم الإعدادى وتدريبه فى مصر، وقد ركزت الدراسة على الجوانب التالية : -

- نظام إعداد وتدريب المعلم فى مصر
- نظام إعداد وتدريب المعلم فى المملكة المتحدة
- نظام إعداد وتدريب المعلم فى اليابان
- تحديد أوجه الشبه والاختلاف
- تقديم تصور مقترح لتطوير نظم إعداد معلم التعليم وتدريبه فى مصر

وقـد اقتصرت الدراسة على معلم التعليم الإعدادى فى مصر، والذى يقابله القسم من الأول من المرحلة الثانوية ومدتها أربع سنوات فى إنجلترا ، والمدرسة الثانوية الدنيا فى اليابان ومدتها ثلاث سنوات، كما اقتصرت الدراسة المقارنة على المحاور التالية :

أ – مكانة المعلم فى المجتمع ب – نظم القبول

ج – مؤسسات الإعداد د – نظم الإعداد والدراسة

هـ – برنامج إعداد معلم التعليم الإعدادى

و – تعيين المعلم والترخيص له بمزاولة المهنة .

ز – تدريب المعلم أثناء الخدمة

وقـد توصل الباحث الى ضرورة تحسين صورة المعلم فى وسائل الإعلام وضرورة اختـياره بـناء علـى اجتيازه اختبار قبول يحدد مدى صلاحيته لممارسة مهنة التدريس وضرورة أن تتضمن برامج تدريبه أثناء الخدمة على الجوانب التالية : -

- الجانب الأكاديمى - الجانب المهنى التربوى - جانب المنهج الدراسى

تعليق على الدراسات السابقة :

يتضح من عرض الدراسات السابقة ما يأتى : -

١- هـــناك دراسات تناولت التنمية المهنية، والنمو الذاتى المستمر للمعلمين ، منها : دراسة فـــرغل عـــبد الحميد (١٩٩٠) التى تناولت النمو الذاتى المستمر لمعلم المرحلة الثانوية العامـــة، دراســـة حســـين السادة (١٩٩٧) حيث تناولت دور مديرى المدارس بالمرحلة الأساسية فى التطوير المهنى للمعلمين بمدارس البحرين، ودراسة نجاح رحومة (٢٠٠١) وقد تناولت التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى الفنى .

٢- هناك دراسات ركزت على برامج الدراسات العليا منها : دراسة عطيه منصور (١٩٩٣) حيث تناولت الدراسات العليا فى العالم العربى، ودراسة جمال أبو الوفا وزميله (١٩٩٥) حيـــث اقتصرت على الدراسات العليا بكلية التربية ببنها كدراسة حالة، ودراسة نجوى مجاهد (١٩٩٧) حيث تناولت تقويم نظام الدبلوم الخاص.

٣- دراســـات تـــتعلق بإعداد وتدريب المعلمين ومشكلاتهم منها : دراسة الهلالى الشربينى (١٩٩٥) وقـــد ركـــزت علـــى بعض المشكلات التى تواجه المعلمين فى أداء مهامهم، ودراســـة عـــبد الله شوقى (١٩٩٧) حيث تناولت إعداد المعلم وتدريبه فى ضوء بعض المتغيرات والاتجاهات المعاصرة، ودراسة حسن عبد الباسط (٢٠٠٢) التى تناولت نظم إعداد معلم التعليم الإعدادى وتدريبه فى مصر وبعض الدول المتقدمة.

٤- دراسات تناولت تدريب المعلمين خارج وداخل المدرسة منها: دراسة فاروق الفـــــرا (١٩٩٠) وقد تناولت نموذج مقترح لبرامج تدريب المعلمين، ودراسة ايمـــــن محجوب (١٩٩٥) عـــن أســـاليب تدريب معلمى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ودراسة ضياء زاهر (٢٠٠١) الخاصة بوحدات التدريب داخل مدارس التعليم الأساسى.

وقـــد اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المنهج الوصفى التحليلى، واستخدم غالبيتها الإستبانة كأداة لجمع البيانات. غير أن دراسة جمال محمد أبو الوفا وصلاح الدين توفيـــق

(١٩٩٠) استخدمت الى جانب ذلك المنهج التاريخى، كما استخدمت دراسة ايمن عبدالمحسن محجـوب (١٩٩٥) أسلوب تحليل النظم إلى جانب المنهج الوصفى التحليلى.

وأسفرت الدراسات السابقة عن مجموعة من النتائج التى أفادت الدراسة الحالية ، ومن أهمها ما يأتى :

- إن مـن أهداف التنمية المهنية للمعلمين الإلمام بالتطورات الحديثة وتحقيق درجة عالية من الكفاءة فى التدريس .

- تعـدد أسـاليب التنمـية المهنية التى من أهمها التدريب المستمر، الدراسات العليا بكليات التربـية، التدريـب داخل المدرسة ومناقشة الموجهين وتبادل الآراء بين المعلمين . إن الأسـباب التى تدفع طلاب الدراسات العليا إلى مواصلة الدراسة هى : شغل أوقات الفراغ، الرغـبة فـى الـتزود بالمعلومات وتجديدها وتطوير أساليب التدريس والارتقاء بالمستوى المهنى.

- عـدم قيام مديرى المدارس بأدوارهم المتعلقة بالتنمية والتطوير المهنى للمعلمين من خلال عملهم بالمدارس.

قائمة المراجع

١- يوسف صلاح الدين قطب .أهمية التعليم الذاتى والتعليم المستمر للمعلم فى إعداده وأثناء مزاولته لمهنة التعليم . فى : **صحيفة التربية**، س٥٠، ع٢ (يناير ١٩٩٩) ص٣.

٢- حسين كامل بهاء الدين . **مفترق الطرق**. القاهرة، دار المعارف، ٢٠٠٣. ص ص ١٦- ٢١ .

٣- كامل حامد جاد . **تدريب المعلمين أثناء الخدمة** . القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٠. ص١

٤- الارتقاء بمستوى خريجى التعليم الجامعى والعالى فى إطار مفهوم الجودة الكلية لمواجهة تحديات المستقبل – فى : **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا الدورة السابعة والعشرون** (١٩٩٩/٢٠٠٠). القاهرة، المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠٠ ص١٣٠.

٥- التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة. فى : **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا الدورة الثامنة والعشرون** (٢٠٠٠/٢٠٠١). القاهرة، المجالس القومية المتخصصة ، ٢٠٠١.ص٣٩

٦- المرجع السابق ص٣٩

٧- حسين كامل بهاء الدين . مرجع سابق ص١٦١

٨- يوسف صلاح الدين قطب . أين نحن من التنمية المهنية المستمرة للمعلم . فى : **صحيفة التربية** س٤٣ ، ع ٢ (يناير ١٩٩٢) ص ٣ .

٩- نحو استراتيجية مستقبلية للتعليم فى مصر . فى : **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحوث العلمى والتكنولوجيا ، الدورة العشرون** (٩٢/١٩٩٣). القاهرة ، المجالس القومية المتخصصة ، ١٩٩٣، ص ٢٦ .

١٠- زينـــب حسن حسن . دراسة تحليلية لتجربة الجامعات الإقليمية .في : **الكتاب السنوى فـــى التربـــية وعلم النفس ، المجلد الثالث عشر**، التعليم الجامعى فى الوطن العربى تحرير سعيد إسماعيل على . القاهرة ، دار الفكر العربى ، ص ص ١٧٩ – ١٨١ .

١١- محمـــد عبد السلام حامد . النمو المهنى لعضو هيئة التدريس بكليات التربية ، دراسة تقويمـــية قدمـــت للمؤتمـــر الأول كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير . القاهـــرة، ٢٣-٢٥ يناير ١٩٩٣ . فى : **دراسات المؤتمر جـــ٢** . القاهرة ، الجمعية المصرية التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، ١٩٩٣ . ص ٤٨٥ .

١٢- عـــبد الفـــتاح احمـــد جـــلال . الإصـــلاح التربوى للتعليم قبل الجامعى (المدخلات والأساليب) فى : **دراسات وبحوث الحلقة** الدراسية **حول التخطيط المتكامل للإصلاح التربوى** ، القاهرة، ٢٩ مارس ١٩٨٨ . القاهرة ، المجلس الأعلى للجامعات ، ١٩٨٨ ص ١٠ .

١٣- منار محمد إسماعيل بغدادى . **سياسة اختيار معلمى التعليم ما قبل الجامعى وتوظيفهم دراســـة مقارنة بين مصر والولايات المتحدة** . رسالة ماجستير قدمت لمعهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة ، ٢٠٠٠ ص ٩٦ .

وأيضا : عطية محمد شعبان . **نحو استراتيجية لكليات التربية فى إطار السياسة العامة لـــتطوير التعليم المصرى** . رسالة دكتوراه قدمت لكلية التربية جامعة المنوفية ١٩٩٢ ص ١٣٣ .

١٤- التنمـــية المهنـــية للمعلمين أثناء الخدمة . فى: **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا الدورة ٢٨**. مرجع سابق ص ٤٤ .

١٥- سياســـة التنمية المهنية لمعلمى المعاهد الأزهرية . **فى تقرير أعمال المجلس القومى للتعلـــيم والبحـــث العلمـــى والتكنولوجيا** الدورة ٢٧ (للفترة ١٩٩٩ / ٢٠٠٠) . القاهرة ، المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، ٢٠٠٠ ص ٢٠١ .

وأيضـــا : التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة . فى : **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا الدورة ٢٨** مرجع سابق ص ص ٥٠-٥٢ .

١٦- إقبال الأمير السمالوطى . **التنمية الاجتماعية قرارات وتطبيقات** .القاهرة، المعهد العالى للخدمة الاجتماعية ، ٢٠٠١ . ص ص١٢ – ٢٥.

وأيضا . صلاح أحمد وأخرون . علم الاجتماع . **دراسة نظرية وتطبيقية فى تنمية وتحديث المجتمعات النامية** .القاهرة، دار المعرفة الجامعية ، د.ت .ص ص١٩-٢٧.

وأيضا : إبراهيم عصمت مطاوع . **التنمية البشرية بالتعليم والتعلم فى الوطن العربى**. القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٢. ص٦٦.

١٧- إقبال الأمير السمالوطى . مرجع سابق . ص ص١١- ١٣

١٨- صلاح العبد وآخرون . مرجع سابق . ص ص١٩-٢٧

١٩- يحيى محمد الصادق إبراهيم بدوى . **نظام تدريب معلمى اللغة الإنجليزية أثناء الخدمة دراسة مقارنة**.رسالة ماجستير قدمت لكلية التربية جامعة الزقازيق فرع بنها، ١٩٩٥ص١١

٢٠- إبراهيم عصمت مطاوع. مرجع سابق . ص٢٢٦

٢١- مصطفى رضا عبد الرحمن . **التنمية البشرية** . طنطا ، فرع أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، ١٩٩٨. ص ص ٥ – ١٣

22- Proctor, T.H. & Thornton W. **Training American**. New York, Management Association 1961. P.33

عن : عبد السلام حامد. النمو المهنى لعضو هيئة التدريس بكليات التربية دراسة تقويمية قدمت للمؤتمر السنوى الأول لكليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير ، القاهرة، ٢٣ – ٢٥ يناير ١٩٩٣ فى : **دراسات المؤتمر** ج٢. القاهرة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٩٩٣. ص٤٨.

23- Carrol C.M. and others. **Comprehensive plan for A.B 1725 Faculty and Staff development Funds 1989-1990**. California, Saddle backs Community Call.

عـــن : حـــنان فـــؤاد محمد بحر . **تطوير الإعداد التربوى للمدرسين المساعدين والمعيدين بالجامعـــات المصـــرية**. رسالة ماجستير قدمت لكلية التربية جامعة عين شمس عام ١٩٩٧. ص٥٤

24- Henderson E.S. **The Evaluation of Inservice Teacher Training**. London, Croom M.Helm, 1978. Pp. 10-12

عـــن : محمود احمد شوق ومحمد مالك محمد سعيد محمود : **معلم القرن الحادى والعشرين اختياره ، إعداده وتنميته فى ضوء التوجيهات الإسلامية**.القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠١ ص ص٢١٠-٢١١

وأيضـــا عن : نجاح رحومه احمد حسن : **التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى الفنى فى مصـــر تصور مقترح** . رسالة دكتوراه قدمت لكلية البنات جامعة عين شمس عام ٢٠٠١. ص٩

25- Marant Roland W. **Inservice Education within the school** . London , George and Unwin ltd. 1982.P.p 6-8

عن : محمد احمد شوق ومحمد مالك محمد سعيد محمود مرجع سابق . ص٢١١

وأيضا : نجاح رحومه أحمد حسن . مرجع سابق . ص١٠

٢٦- حسان محمد حسان : نظرة جديدة لبرامج تنمية هيئة التدريس فى الجامعات المصرية. فى : **التربية المعاصرة**، ع٤ (١٩٨٦) . ص ٢١٩

٢٧- التنمـــية المهنـــية للمعلمين أثناء الخدمة : **فى تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى دورته ٢٨** (٢٠٠٠/٢٠٠١) مرجع سابق. ص ٤١

وأيضـــا : احمـــد محمد غانم . تصور مقترح لدور كليات التربية فى تنمية المعلمين مهنيا. دراسة قدمت للمؤتمر السنوى الأول " كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم

متغير" ، القاهرة، ٢٣-٢٥ يناير ١٩٩٣ فى : **دراسات المؤتمر ج٢.** القاهرة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٩٩٣. ص٢٩٣

٢٨- التنمـية المهنـية للمعلمين أثناء الخدمة .فى :**تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا . الدورة٢٨** مرجع سابق ص٤١

وأيضا : نجاح رحومة احمد حسن . مرجع سابق ص٣٣

٢٩- عطيه منصور عبد الصادق . الدراسات العليا بكليات التربية فى عالمنا العربى واقعاً ومـأمولاً . دراسة قدمت للمؤتمر السنوى الأول لكليات التربية فى الوطن العربى فى عـالم متغـير ، القاهرة ٢٣-٢٥ يناير ١٩٩٣. فى: **دراسات المؤتمر ج٢.** القاهرة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٩٩٣. ص٤١٥، ص٤١٩

٣٠- فـاروق حمـدى الفـراء . **نموذج مقترح لبرنامج تدريب المعلمين فى ضوء بعض** الدراسات التقدمية لهذا البرنامج. دراسة قدمت للمؤتمر الثانى " إعداد المعلم التراكمات والـتحديات . الإسـكندرية، يوليو ١٩٩٠. فى : **دراسات وبحوث المؤتمر ، المجلد الأول.** القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٩٩٠.

٣١- فـرغل عـبد الحمـيد احمد . **النمو المهنى الذاتى المستمر لمعلم المرحلة الثانوية العامة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٠

٣٢- عطـيه منصـور عبد الصادق : **الدراسات العليا بكليات التربية فى عالمنا العربى واقعاً ومأمولاً** . فى : مرجع سابق ص ص ٤١٣-٤٣٩

٣٣- الهلالـى الشـربينى . بعض المشكلات التى تواجه المعلمين فى أداء مهمتهم. فى : **دراسـات تربوية واجتماعية** ، كلية التربية، جامعة حلوان ، المجلد الأول، العدد الأول، ١٩٩٥ .

٣٤- ايمـن عبدالمحسـن محجـوب . **أسـاليب تدريب معلمى الحلقة الثانية من التعليم الأساسـى" دراسة ميدانية على محافظات وسط الدلتا** " ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ١٩٩٥.

٣٥- جمال محمد أبو الوفا وصلاح الدين محمد توفيق : الدراسات العليا بكلية ببنها، دراسة حالة. دراسة قدمت للمؤتمر الثانى عشر لقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة المنصورة الذى عقد خلال يومى ٢٤، ٢٥ ديسمبر ١٩٩٥. فى : **بحوث ودراسات المؤتمر**. المنصورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٥. ص ص٢٢٣ -٢٩٥.

٣٦- حسين بدر السادة . دور مديرى المدارس بالمرحلة الأساسية فى التطوير المهنى للمعلمين بمدارس البحرين . فى : **رسالة الخليج العربى**، س١٨، ع٦٥ .(١٩٩٧)

٣٧- عبدالله محمد شوقى ، وسعيد طه أبو السعود . إعداد المعلم وتدريبه فى مصر فى ضوء المتغيرات والاتجاهات المعاصرة. فى : **مجلة التربية والتنمية**، س٥، ع ١٢ (نوفمبر ١٩٩٧) . ص ٢٩٩ – ٣٤٦ .

٣٨- نجوى محمد مجدى مجاهد . **دراسة تقويمية لنظام الدبلوم الخاص**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٧ .

٣٩- ضياء الدين زاهر . **التقرير النهائى للدراسة المسحية عن وحدات التدريب داخل مدارس التعليم الأساسى**، دراسة قدمت الى وحدة التخطيط والمتابعة ، وبرنامج تحسين التعليم . القاهرة، البنك الدولى ،مايو ٢٠٠١.

٤٠- نجاح رحومة احمد حسن . **التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى الفنى فى مصر تصور مقترح** . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس، ٢٠٠١.

٤١- حسن عبد الباسط الجاويش : **دراسة مقارنة لتنظيم إعداد معلم التعليم الإعدادى وتدريبه فى مصر والمملكة المتحدة واليابان**. رسالة دكتوراه غير منشورة قدمت لمعهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ٢٠٠٢.

الفصل الثانى

دور برامج الدراسات العليا بكليات التربية فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام

الفصل الثانى

دور برامج الدراسات العليا بكليات التربية فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام (*)

مقدمة

تعد الجامعة منبع العلم والمعرفة والثقافة ومعقل الفكر الإنسانى فى أرفع صورة ومستوياته ، وبيت الخبرة فى شتى مجالات الآداب والعلوم والفنون والحفاظ على القيم الإنسانية وتنميتها ، كما أنها المؤسسة المسئولة عن استمرار التطور الحضارى للمجتمع وذلك من خلال المعلومات التى تتوصل إليها الدراسات والبحوث التى يجريها أعضاء هيئة التدريس والطلاب أو من خلال تحويل النظريات الى ابتكارات تكنولوجية وتطوير الموجود منها ، هذا إلى جانب أنها تعمل على الحفاظ على القيم الإنسانية وتنميتها .

وقد درجت معظم الكتابات الى تصنيف وظائف الجامعة الى ثلاث أقسام رئيسة هى التدريس ، والبحث ، وخدمة المجتمع، وما يتضمنه ذلك من إعداد مهنى رفيع وإنتاج فكرى .

وتحتل الدراسات العليا المرحلة الدراسية التى يلتحق بها الطالب بعد المرحلة الجامعية الأولى وتمتد حتى حصول الطالب على درجة الدكتوراه، وهى تعد قمة التعليم الجامعى كما أنها المعلم الأخير من معالم التعليم النظامى ، وهى عملية تربوية متكاملة هدفها إعداد الطاقة البشرية عالية المستوى ،وإعداد وتنمية الإنسان فكراً واتجاهاً ومساعدته لتحقيق ذاته المبدعة، وهى تشمل الدرجات التى يحصل عليها الطالب بعد انتهائه من الدراسة الجامعية الأولى ، وهى بهذا المفهوم تضم دبلومات الدراسات العليا والماجستير وشهادة التخصص (الدكتوراه المهنية ، دكتوراه الفلسفة ، ودكتوراه العلوم) .

وقد ازدادت أهمية الدراسات العليا نتيجة للزيادة المطردة فى كم المعرفة والتقدم العلمى السريع فى جميع المجالات بحيث أصبحت هناك حاجة ملحة الى تنمية مستمرة للعاملين فى المجالات الفنية والتقنية والى تخصصات دقيقة لا يمكن ان تتسع لها الدرجة الجامعية الأولى، هذا فضلا عن إعداد الباحثين والمتخصصين فى مختلف فروع المعرفة حيث إن نقطة الانطلاق الحقيقية فى أى تقدم اجتماعى أو علمى يرتكز بالدرجة الأولى على الطاقة البشرية المدربة ذات الكفاية التى يمكن الإفادة منها فى تطوير مختلف جوانب الحياة .

وإذا كان ما سبق يمثل أهمية الدور الذى تقوم به الدراسات العليا بصفة عامة، ولما كانت كليات التربية جزءاً لا يتجزأ من نظم التعليم الجامعى فإن الدراسات العليا التى تتولاها

(*) هذا الفصل من إعداد أ.د. عوض توفيق عوض .

كليات التربية تعد بالتالى جزءاً لا يتجزأ من الدراسات العليا الى جانب إن لها أهمية خاصة فى رفـع حـركة التنمية وإعداد الكوادر التربوية لأنها تمثل رافدا أساسيا من روافد تنمية المعلمين وتكويـن القـيادات الـتربوية المستقبلية وتطوير التعليم بجميع مستوياته ويعد القيام بها وتنفيذ خططها إحدى المهام الأساسية ، لكليات التربية .*

ومن هنا جاءت أهمية إعداد هذا الفصل للتعرف على أهداف الدراسات العليا فى كليات التربية بصفة عامة ودورها فى تنمية المعلمين بصفة خاصة ، برامج الدراسات العليا فى كليات التربـية، معوقـات الدراسات العليا، مدى إفادة المعلمين من دراساتهم العليا بكليات التربية فى عملهم بالتدريس، المشكلات التى واجهتهم خلال دراساتهم العليا سواء أكانت مشكلات شخصية أم مشـكلات خاصـة بالدراسات العليا وكليات التربية والمقترحات والتوصيات التى يمكن أن يساعد اتباعها فى التغلب على هذه المشكلات .

ولتحقـيق الأهـداف السابقة من البحث كما تتضمنه هذا الفصل فقد انقسمت دراسة هذا الفصل الى أربعة أقسام جاءت على النحو التالى : -

أولا : الإطار العام للدراسة ثانيا : الإطار النظرى للدراسة

ثالثا : الدراسة الميدانية وتحليل نتائجها **رابعا** : النتائج والتوصيات والمقترحات

أولاً : الإطار العام للدراسة

يـتم فـى هـذا الجزء من الدراسة : تحديد المشكلة، والتعرف على أهداف الدراسة ، اسـتعراض تساؤلات الدراسة، شرح مصطلحاتها، وعرض المنهج الذى اعتمد عليه الباحث فى إعداد الدراسة وجاءت على النحو التالى : -

١- مشكلة الدراسة : -

أمـام تحـول الجامعات المصرية الى جامعات الكم وتضخم عدد المقبولين بها يصعب توقع مستوى تعليمى جيد فى مرحلة التعليم الجامعى الأولى، وبالنسبة لكليات التربية فإن الإعداد

---

* يقتصـر هذا الفصل على الدراسات العليا فى كليات التربية، أما الدراسات العليا التى تنظمها كليات التربية النوعية فقد بدأت متأخرة ببداية العام الجامعى ٢٠٠٢م/٢٠٠٣م وتطبيقا لقرار لجنة الدراسات العليا بتاريخ ٢٠٠٢/٩/١١م يقتصر القبول بها على عـدد مـن الدارسين — غالبا — من المعيدين لعدم توفر المعامل وأعضاء هيئة التدريس (د. مفيد شهاب — رد سيادته على إحدى الشكاوى فى بريد الأهرام بجريدة الأهرام ٢٠٠٢/١٢/١٦م ص١١٢

المهنى بها – لمن يرغب فى ممارسة مهنة التعليم – خلال سنوات الدراسة الأربع لا تكفى لكى يلم الطالب المعلم بأساسيات العلوم والمهارات اللازمة لممارسة مهنة التربية وتربية النشئ.

يقف الى جانب ذلك ان المواد الأكاديمية (مواد التخصص) والعلوم التربوية (المهنية) تنمو فى هذا العصر بسرعة متزايدة بحيث ان النظرية أو الحقيقة الى درسها الطالب /المعلم قبل تخــرجه قد تصبح بعد فترة قصيرة حقيقة باليه تحل محلها حقيقة أو نظرية جديدة وهذا ما جعل الطالب / المعلم يواجه بعد تخرجه مشكلات لم يعد لها خلال فترة دراسته .

ونتيجة لضعف مستوى خريجى كليات التربية والتغير السريع الذى يعتبر مقدمة لتغير أســرع وأشــمل أصبحت التنمية المهنية للمعلمين بجميع أشكالها بصفة عامة والدراسات العليا بكليات التربية بصفة خاصة ضرورة وليست ترفاً فهى تتميز بتقديم أنواع متعددة من الدبلومات بجانــب الدرجــات العلمــية العلــيا (الماجستير والدكتوراه) وتمثل أحد السبل الرئيسة لتنمية المعلمين مهنياً والسبيل لاستكمال عملية إعدادهم الأكاديمى والمهنى والثقافى .

وعلــى الــرغم من أهمية الدراسات العليا فى كليات التربية أحد أساليب التنمية المهنية الأساسية لمعلمى مرحلة التعليم الثانوى العام فهناك العديد من المشكلات التى لا تشجع كثيرا من المعلميــن علــى الالــتحاق بها وهى أما مشكلات خاصة بالدراسات العليا تحول دون تحقيقها لأهدافها أو مكلات خاصة بالمعلمين أنفسهم وتحاول الدراسة الحالية بحثها بهدف التغلب عليها .

٢– أهداف الدراسة : –

تهــدف الدراسة الحالية الى الوقوف على المشكلات التى تواجه الدراسات العليا بكليات التربــية أحــد أهم أساليب التنمية المهنية للمعلمين بهدف الخروج بتوصيات يساعد اتباعها فى التغلــب على هذه المشكلات لتصبح هذه الدراسات اكثر فعالية فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام وذلك من خلال : –

- التعرف على أهداف الدراسات العليا بكليات التربية والمشكلات التى تحول دون تحقيق هذه الأهداف ومنها هدف التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام .
- برامج الدراسات العليا بكليات التربية وأهم ملامحها .
- مقومات الدراسات العليا .

- المقـترحات والتوصيات التى يساعد اتباعها فى التغلب على المشكلات التى تحول دون تحقـيق الدراســات العليا بكليات التربية لأهدافها فى تنمية معلمى التعليم الثانوى العام مهنيا .

٣- تساؤلات الدراسة : -

لتحقيق الأهداف السابقة تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالى : -

كـيف يمكن التغلب على مشكلات الدراسات العليا بكليات التربية وتطويرها بحيث تصبح اكثر فعالية وتؤدى دورها فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام ؟

ويندرج تحت هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية : -

١- ما أهداف الدراسات العليا بكليات التربية بصفة عامة وأهدافها الخاصة بتنمية المعلمين مهنياً بصفة خاصة ؟

٢- ما السمات الأساسية لكل برنامج من برامج الدراسات العليا بكليات التربية وما الملامح العامة لهذه البرامج؟

٣- ما معوقات الدراسات العليا بكليات التربية ؟

٤- ما المشكلات (سواء كانت الخاصة بالمعلمين طلاب الدراسات العليا أم الدراسات العليا نفسها) التى تحول دون تحقيق الدراسات العليا بكليات التربية لأهدافها ؟

٥- ما المقترحات والتوصيات التى تنتهى إليها الدراسة وتساعد على تحقيق الدراسات العليا بكليات التربية لأهدافها الخاصة بالتنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام ؟

٤- مصطلحات الدراسة : -

هناك مصطلحان أساسيان خاصان بهذه الدراسة هما : -

أ - الدراسات العليا فى كليات التربية : -

تجـدر الإشــارة الى انه قد سبق تعريف الدراسات العليا فى كليات التربية فى الفصل الأول ، ويـتم تعريفها بإيجاز بأنها " عملية تربوية تبدأ من حيث انتهى الطالب / المعلم من

دراســته الأولـــى بكليات التربية بحصوله على الدرجة الجامعية الأولى وتهدف إلى إعداد الطاقــة البشرية العالية وتنمية المعلمين الملتحقين بها فكراً واتجاهاً ومساعدتهم على تحقيق ذاتهم المبدعةً .

ب - برامج الدراسات العليا فى كليات التربية : -

هى الدبلومات التى يلتحق بها الطلاب بعد حصولهم على المؤهل الجامعى الأول وتضم: الدبلـــوم العامة فى التربية ، والدبلوم المهنية فى التربية ، والدبلوم العامة لإعداد المعلم فى الآداب أو العلــوم ، والدبلوم الخاصة فى التربية، والدبلوم الخاصة لإعداد المعلم فى الآداب أو العلــوم ، ودرجة الماجستير فى التربية أو فى إعداد المعلم فى الآداب أو العلوم ويشترط للتســجيل بهـــا الحصول على دبلوم خاص فى نفس التخصص، ودرجة دكتوراه الفلسفة فى التربـــية أو فى إعداد المعلم فى الآداب أو العلوم، يشترط للتسجيل بها للحصول على درجة الماجستير فى نفس التخصص .

منهج الدراسة : -

تعتمد الدراسة فى هذا الفصل على : -

- **المنهج الوصفى التحليلى :** بهدف التعرف على أهداف الدراسات العليا ومقوماتها فى كلـــيات التربـــية وبرامجها والملامح الأساسية لهذه البرامج ويعتمد الباحث فى دراسة هذه الجزئية على التشريعات واللوائح والدراسات والبحوث وما نشر فى الدوريات التربوية حول هذا الموضوع .

واســـتخدم الباحث أداة للبحث الاستبانة التى أعدها بهدف التعرف على مدى إفادة أفراد العينة ممن اجتازوا برنامج أو اكثر من برامج الدراسات العليا بكليات التربية من دراساتهم العليا والموضوعات التى أفادوا منها من هذه الدراسات والمشكلات التى واجهت أفراد العينة خلال فترة دراساتهم العليا .

وقـــد قام الباحث بإعداد الاستبانة فى شكلها المبدئى فى ضوء المناقشات التى تمت فى اجتماعات فريق البحث والمناقشات التى أجراها الباحث مع الزملاء بالمركز القومى للبحوث الـــتربوية والتنمـــية، هذا الى جانب المعلومات التى حصل عليها الباحث من الإطلاع على الدراســـات الســـابقة المتصـــلة بموضوع الدراسة والتوصيات التى انتهت إليها المؤتمرات

القومـــية حول التعليم والمؤتمرات العلمية التى عقدت بكليات التربية ولوائح الدراسات العليا ببعض كليات التربية .

وتـــم عـــرض الاستبانة فى شكلها المبدئى فى اجتماع فريق البحث يوم ١٥ يناير عام ٢٠٠٣م ، وفـــى ضوء ما أسفرت عنه المناقشات التى دارت خلال الاجتماع حول الاستبانة تـــم تعديلهـــا ثـــم عرضها الباحث على مجموعة من المحكمين من أساتذة المركز القومى للـــبحوث الـــتربوية والتنمـــية ، وفى ضوء آراء المحكمين تم تعديل الاستبانة مرة أخرى ووضعها فى صورتها النهائية .

وتم تسليم (١٠٠) نسخة من الاستبانة للفريق المعاون من الباحثين والباحثين المساعدين لتطبيقها على أفراد العينة .

العينـــــة : -

وقد اشترط فى اختيار أفراد العينة : -

١- ان يكونوا من المعلمين القائمين بالتدريس فى مدارس التعليم الثانوى العام .

٢- ان يكون كل معلم من أفراد العينة حاصل على الأقل على دبلوم من دبلومات الدراسات العليا من إحدى كليات التربية العامة .

واختيرت العينة بالشروط السابقة بحيث تضم (١٠٠) معلم ومعلمة يعملون بالمدارس الثانوية العامـــة بالقاهـــرة الـــى جانـــب محافظـــات ممثلة للوجهين البحرى والقبلى وهى المحافظات التالـــية:القليوبية، المنوفية، الشرقية، المنيا وسوهاج وأسفرت الاستمارات التى تم توزيعها على أجزاء العينة على ٩٠ استمارة صحيحة .

ثانيا : الإطار النظرى للدراسة

تتـــناول الدراســـة فـــى هذا الجزء تحديد أهداف الدراسات العليا فى كليات التربية مع التركـــيز على هدف تنمية المعلمين مهنياً، وتجديد معارفهم ، ورفع مستواهم العلمى والتربوى ، والـــتعرف علـــى برامج الدراسات العليا فى كليات التربية وسماتها الأساسية وملامحها العامة، وعرض مقومات الدراسات العليا فى كليات التربية ، وقد جاء البحث فى هذا الجزء على النحو التالى:-

١- أهداف الدراسات العليا فى كليات التربية : -

تشير لوائح كليات التربية وبعض الدراسات التى أعدت حول الدراسات العليا فى كليات التربية أنه يدخل ضمن أهداف هذه الدراسات [١] : -

١-١ المساهمة فى تنمية المعلمين طلاب الدراسات العليا مهنياً وتجديد معارفهم ورفع مستواهم فى المجالات التربوية والنفسية ، ومساعدتهم على توجيه وإرشاد وصقل مواهب وقدرات طلابهم ، وبناء شخصياتهم ، ومعاونتهم على إبراز واستخدام أساليب تربوية حديثة تهتم بتوجيه طلابهم نحو تحقيق أهداف التعليم والحياة فى مجتمع دائم التغير وذلك باعتبار ان المعلمين حملة مشعل التغير والتقدم فى المؤسسات التربوية وحجر الزاوية لأى إصلاح تعليمى مرتقب.

١-٢ تنمية معرفة المعلمين / طلاب الدراسات العليا بمواد تخصصهم وتنمية مهاراتهم فى تدريسها بما يؤدى الى تنمية قدراتهم الخلاقة وتنمية شخصيتهم وتحقيق ذاتهم ورفع مستواهم فى جميع المجالات بما يمكنهم من مواجهة المتغيرات العالمية، وتدفق المعلومات والتعامل معها .

١-٣ التصدى للمشكلات التربوية التى ظهرت نتيجة للثورة العلمية والتكنولوجية ونتيجة للتوسع فى الفرص التعليمية وتلك التى كانت قائمة من قبل بالبحث والدراسة بأسلوب علمى شامل بهدف الوصول الى أسبابها واقتراح الحلول المناسبة للتغلب عليها .

١-٤ المساهمة فى تطوير التعليم والارتقاء بالعملية التعليمية والتربوية من خلال فتح المجال لإجراء البحوث والدراسات العلمية والتربوية التى تفيد نتائجها فى هذا المجال ، والتعرف على الأنظمة التعليمية المتطورة والوقوف على إيجابياتها للإفادة منها فى تطوير نظام التعليم .

١-٥ تكوين الخبرات وتوفير الخبراء من التربويين وإعداد القادة فى مختلف التخصصات والمجالات التربوية فى جميع المستويات، وتنمية قدراتهم وتجديد معارفهم بما يتناسب والحاجات الراهنة بهدف الوفاء بحاجة المؤسسات التربوية المحلية والعربية الى جانب حاجة الدول الأفريقية منهم .

١-٦ إعـداد المعلميـن / طـلاب الدراسات العليا من خلال برامج ذات مستوى علمى رفيع وإتاحـة الفرص أمامهم للبحث والتجريب وتفهم البحث العلمى والمشاركة فيه للحصول علـى الدرجـات العلمية ممثلة فى الدبلومات التربوية والمهنية والتخصصية ودرجتى الماجستير والدكتوراه .

١-٧ صـقل قـدرات المعلمين / طلاب الدراسات العليا وتنمية مهاراتهم فى البحث والتحليل والابتكار والإبداع بما يمكنهم من الإستزادة المستمرة وبما ينعكس على أسلوب مجابهة المشكلات ومحاولة تحليلها بوعى وإدراك ما يساعد على وضع الحلول اللازمة للتغلب عليها .

١-٨ تنمـية أخلاقيات المهنة وأخلاقيات البحث العلمى لدى المعلمين / طلاب الدراسات العليا مـن خلال تدريبهم على أساليب البحث وأصوله ومن خلال القيم المتضمنة فى المناهج التى يدرسونها .

١-٩ إعـداد الكفايـات العلمية اللازمة لشغل وظائف أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية ومراكـز البحوث التربوية وتنميتهم مهنياً من خلال حلقات البحث (السيمنار) وتوجيه وإرشاد الأساتذة المشرفين على رسائلهم فى الماجستير والدكتوراه .

مما سبق يمكن القول أن قطاع الدراسات العليا فى التربية هو الذى يجدد حيوية العملية التعليمـية والتربوية ويمدها بمقومات التطور والاستمرار ، ويعد الكفاءات الفنية العالية مـن المعلميـن والخبراء والقادرين على النهوض بالعملية التعليمية والتربوية وإثرائها للـتعامل مـع الثورة العلمية والتكنولوجية ومواكبة التطور والتقدم العلمى وجعل التعليم عملية مستمرة بالنسبة للمعلمين والطلاب .

وإذا ركـزنا علـى هدف تنمية المعلمين مهنياً وتجديد معارفهم ورفع مستواهم العلمى والتربوى نجد ان مجالات التنمية لتحقيق هذا الهدف من خلال الدراسات العليا فى كليات التربية تضم (٢) : -

أ – المجال الأكاديمى التخصصى : -

تعتـبر تنمـية المعلميـن فى المجال الاكاديمى التخصصى مهمة وضرورية حتى يتم تـزويدهم بما يجد ويستحدث فى مواد تخصصهم عقب إعدادهم للتدريس فى المرحلة الجامعية

الأولـــى بهـــدف تقديم مادة علمية متطورة ومتجددة لطلابهم وتزويدهم بمعلومات حديثة فيها لم تتضمنها الكتب المدرسية ، وبذلك يكتسبون ثقة واحترام طلابهم .

وحـــتى تـــتحقق أهداف تنمية المعلمين فى المجال التخصصى يجب أن تركز الدراسات العلـــيا فى هذا المجال على المفاهيم الأساسية والمعلومات المستحدثة فى المادة الدراسية والمواد المرتبطة بها والمساعدة لها .

ب - المجال التربوى المهنى : -

تهـــدف تنمـــية المعلمين فى المجال التربوى (المهنى) الى تطوير معارفهم ومهاراتهم التربوية وتزويدهم بالحديث فى فنون التربية المختلفة وطرق التدريس ذات الفعالية وطرق تناول المقررات الدراسية والمناهج والعوامل المؤثرة فى التحصيل وهى التى إما لم تكن موجودة أثناء إعدادهـــم قـــبل الخدمة أو لعدم تضمينها فى برامج الإعداد القبلى وبذلك يمكنهم فهم الاتجاهات التربوية وفهم طلابهم حتى يمكنهم أداء عملهم ببصيرة ووضوح .

ج - المجال الثقافى : -

عمـــل تنمـــية المعلمين فى المجال الثقافى على تزويدهم بثقافة عامة وزيادة معلوماتهم العامـــة حتى يتاح لهم التعرف على علوم وموضوعات أخرى فى غير تخصصهم تساعدهم فى التعرف على العالم المحيط بهم ومشكلات البيئة المحلية التى يعيشون فيها ومدى ارتباط ذلك كله بتخصصاتهم ، والتعرف على أسلوب الحياة واتجاهاتها فى الدول المختلفة وذلك لأنه كلما زادت معلومات المعلم العامة كان اقدر على نيل ثقة طلابه والتأثير فيهم .

د - المجال الإدارى : -

يعتبر المجال الإدارى أحد المجالات التى تسهم فى عملية تنمية المعلمين وجعلهم قادرين علـــى أداء مهامهم بمهارة وإتقان لأنه يساعدهم على إدراك العوامل الإدارية التى تحيط بعملهم وتساعدهم على التخطيط للأنشطة وحسن إدارة الوقت وتنظيمه والسيطرة على مجريات الأمور وقيادة الموقف التعليمى وتوجيهه نحو ما يرجوه .

هـ - المجال الاجتماعى : -

تتضمن مناهج الدراسة للحصول على دبلومات الدراسات العليا فى كليات التربية موضوعات حول المجال الاجتماعى التى تؤدى دراستها الى تنمية مهارات المعلمين الاجتماعية بما يساعدهم على ممارستهم لمهنة التعليم وينمى فيهم مهارات العمل الجماعى التى تدعم نموهم وتزيد من ثقتهم فى أنفسهم .

٢- برامج الدراسات العليا فى كليات التربية : -

يتناول الجزء التالى عرضاً عاماً لبرامج الدراسات العليا فى كليات التربية والسمات والملامح الأساسية لكل برنامج منها وقد جاءت على النحو التالى [٣] : -

٢-١ عرض عام لبرامج الدراسات العليا فى كليات التربية :-

حددت المادة ١٨٧ من لائحة قانون تنظيم الجامعات رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢م والصادرة بقرار رئيس الجمهورية رقم ٨٠٩ لسنة ١٩٧٤م والمستبدلة - نفس المادة - بالقرارين الجمهوريين رقم ٢٧٨م لسنة ١٩٨١ م ورقم ٣٢١ لسنة ١٩٨٧ م برامج الدراسات العليا فى كليات التربية وحدد دليل الدراسات العليا بكلية التربية جامعة عين شمس (الكلية الأم) الصادرة عام ١٩٩٦ تخصصات كل من هذه البرامج وقد جاءت على النحو التالى [٣] : -

أ - الدبلوم العامة فى التربية بنظاميه : -

- نظام التفرغ الكامل
- نظام غير المتفرغين

ب - الدبلوم المهنية فى التربية فى التخصصات الآتية : -

- إدارة مدرسية
- تربية خاصة
- إرشاد نفسى
- تعليم كبار
- تخطيط تربوى واقتصاديات تعليم
- حضانة ورياض أطفال
- تكنولوجيا تعليم

- القياس النفسى والتربوى - تدريس مادة أكاديمية

- علم النفس المدرسى - تخطيط وتطوير المناهج

ج - الدبلوم العامة لإعداد المعلم فى الآداب فى التخصصات الآتية : -

- اللغة العربية - اللغة الإنجليزية - اللغة الفرنسية - اللغة الألمانية

- التاريخ - الجغرافيا - الفلسفة - الاجتماع

د - الدبلوم العامة لإعداد المعلم فى العلوم فى التخصصات الآتية : -

- الكيمياء - الفيزياء - النبات - علم الحيوان - الرياضيات

هـ - الدبلوم الخاصة فى التربية فى التخصصات الآتية : -

- أصول التربية - المناهج وطرق التدريس - علم النفس التربوى

- التربية المقارنة والإدارة التعليمية - الصحة النفسية

و - الدبلوم الخاصة لإعداد المعلم فى الآداب فى التخصصات الآتية : -

- اللغة العربية - اللغة الإنجليزية (آداب) - اللغة الإنجليزية (لغويات)

- اللغة الفرنسية (آداب) - اللغة الفرنسية (لغويات) - اللغة الألمانية (آداب)

- اللغة الألمانية (لغويات) - التاريخ - الجغرافيا - الفلسفة - الاجتماع

ز - الدبلوم الخاصة لإعداد المعلم فى العلوم فى التخصصات الآتية : -

- الكيمياء العضوية - الكيمياء الفيزيائية (غير العضوية)

- الفيزياء (نظرية وجوامد أو نووية) - النبات - علم الحيوان

- الرياضة البحتة - الرياضة التطبيقية - الإحصاء

ح - الماجستير فى التربية فى جميع التخصصات التربوية .

ط - الماجستير لإعداد المعلم فى الآداب (جميع التخصصات التربوية)

ى - الماجستير لإعداد المعلم فى العلوم (جميع التخصصات الأدبية)

ك - دكتوراه الفلسفة لإعداد المعلم فى التربية (جميع التخصصات الأدبية)

ل - دكتوراه الفلسفة لإعداد المعلم فى الآداب (جميع التخصصات الأدبية)

م - دكتوراه الفلسفة لإعداد المعلم فى العلوم (جميع التخصصات العلمية)

٢-٢ السمات الأساسية لكل برنامج من برامج الدراسات العليا فى كليات التربية : -

حـــدد دلـــيل الدراســـات العليا لكلية التربية جامعة عين شمس، واللائحة الداخلية لكلية التربية، بجامعة الزقازيق وبعض البحوث والدراسات أهداف الالتحاق وشروطه ومدة الدراسة ونظاميها بكل برنامج من برامج الدراسات العليا فى الكليات وقد جاءت أهم ملامحها على النحو التالى : - [٤]

أ - الدبلوم العامة فى التربية : -

تهدف الدراسة بهذا البرنامج الى إعداد الطلاب لمهنة التدريس ولذلك تركز على الجانب الــتربوى المهــنى الخاص بالأسس النفسية والتربوية وطرق تدريس المواد الأكاديمية المختلفة، وتســتغرق دراسة مقررات هذا الجانب عاماً جامعياً واحداً للطلاب المتفرغين وعامين جامعيين للطــلاب غــير المتفرغيــن من المعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين وأمناء المكتبات المدرسية وهم جميعا يدرسون نفس المقررات التى تدرس للطلاب المتفرغين مقسمة على عامين جامعيين .

ويشــترط للالتحاق بهذا البرنامج حصول الطالب على درجة الليسانس أو البكالوريوس من إحدى الجامعات المصرية أو على درجة علمية معادلة من معهد علمى آخر معترف به من الجامعــة، وأن يــنجح فــيما تجريه الكلية من اختبارات شفهية أو تحريرية للتحقق من صحة استعداده لمهنة التدريس.

ب – الدبلوم المهنية فى التربية : –

تهدف الدراسة فى كل تخصص من تخصصات هذا البرنامج الى تنمية المعلم مهنيا فى التخصص الذى التحق به وهى جميعاً تدور حول العمل فى المدرسة والإدارة المدرسية والإرشاد النفسى ورعاية الأطفال والتربية الخاصة وتعليم الكبار، ومدة الدراسة بهذا البرنامج عام جامعى واحد ويشترط لالتحاق الطالب بهذا البرنامج التفرغ للدراسة والحصول على الدبلوم العامة فى التربية أو على درجة الليسانس فى الآداب والتربية أو درجة البكالوريوس فى العلوم والتربية أو على درجة معادلة من معهد علمى آخر معترف به .

ج – الدبلوم العامة لإعداد المعلم فى العلوم أو الآداب : –

تهدف الدراسة بهذا البرنامج الى استكمال معارف الطالب الأكاديمية فى التخصص الذى اختاره للالتحاق به بهدف تنميته علمياً ومهنياً فى هذا التخصص، هذا الى جانب إعداد الطالب للالتحاق بالدبلوم الخاصة لإعداد المعلم واستكمال دراسته العليا ، تركز الدراسة بهذا التخصص على دراسات متقدمة فى المجال الذى تخصص فيه الطالب مع بعض المقررات التربوية .

ومدة الدراسة بهذا البرنامج عام جامعى واحد، ويشترط لالتحاق الطالب به الحصول على درجة الليسانس فى الآداب والتربية أو درجة البكالوريوس فى العلوم والتربية من إحدى الجامعات المصرية أو على درجة علمية معادلة من معهد علمى آخر معترف به من الجامعة على ألا يقل تقدير الطالب فى جميع الحالات عن جيد .

د – الدبلوم الخاصة فى التربية : –

تهدف الدراسة بهذا البرنامج الى تقديم دراسات اكثر تقدماً وتعمقاً فى التربية وعلم النفس بهدف تنمية الطالب (المعلم مهنيا وتأهيله للقيد والتسجيل لدرجة الماجستير فى التربية ومدة الدراسة بهذا البرنامج عام جامعى واحد ويشترط لالتحاق الطالب به الحصول على درجة الدبلوم العامة فى التربية أو الدبلوم العامة لإعداد المعلم فى العلوم أو فى الآداب والتربية أو الدبلوم المهنية فى التربية بتقدير عام جيد على الأقل ويشترط الى جانب ذلك اجتياز الطالب لامتحان قبول فى إحدى اللغات الأجنبية .

هـ - الدبلوم الخاصة لإعداد المعلم فى العلوم أو فى الآداب : -

تهـدف الدراسة بهذا البرنامج الى زيادة تعمق الطالب/ المعلم فى المقررات الأكاديمية المتخصصة العلمية أو الأدبية بهدف تنميته فى مواد التخصص وتدريبه على أصول البحث فى مجال تخصصه .

ومدة الدراسة بهذا البرنامج عام جامعى واحد للحاصلين على الدبلوم العامة فى العلوم أو فى الآداب من إحدى الجامعات المصرية أو على درجة معادلة من معهد علمى آخر معترف به مـن الجامعة بشرط حصول الطالب فى جميع الأحوال على تقدير جيد فى مادة التخصص كما يشترط اجتياز الطالب / المعلم امتحان قبول فى إحدى اللغات الأجنبية .

و - درجة الماجستير فى التربية : -

الهـدف مـن الدراسة للحصول على درجة الماجستير فى التربية هو الى جانب تنمية الطالـب/ المعلم مهنيا إعداده للدراسة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية ويشترط لقـيد الطالـب المعلم للحصول على درجة الماجستير فى التربية ان يكون حاصلا على الدبلوم الخاصة فى التربية بتقدير جيد على الأقل .

ومـدة الدراسـة للحصول على درجة الماجستير فى التربية لا تقل عن عام من تاريخ التسـجيل علـى أن يقوم الطالب خلال مدة الدراسة بإعداد بحث فى أحد التخصصات التربوية تحت إشراف أحد الأساتذة أو الأساتذة المساعدين ويجوز ان يعاون فى الإشراف أحد المدرسين كما يجوز إضافة مشرف أو اكثر من غير أعضاء هيئة التدريس .

ويـدرس الطالـب بعد التسجيل - فى الموضوع الذى اقره مجلس الجامعة - مقررين أحدهما فى الإحصاء التربوى المتقدم والآخر فى مجال التخصص التربوى ويؤدى فى كل منهما امـتحانا تحريريا ولا يجوز التقدم لمناقشة الرسالة إلا بعد نجاحه فى هذين المقررين وحضور قاعـات البحـث فى القسم الذى سجل فيه لمدة ستة شهور على الأقل من تاريخ موافقة مجلس الكلية على التسجيل .

ز – درجة الماجستير لإعداد المعلم فى العلوم أو الآداب : –

الهـدف من الدراسة للحصول على درجة الماجستير لإعداد المعلم فى العلوم أو الآداب هو إلى جانب تنمية الطالب / المعلم أكاديمياً ومهنياً إعداده للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة لإعداد المعلم فى العلوم أو الآداب .

ويشترط لقيد الطالب للحصول على درجة الماجستير لإعداد المعلم فى العلوم أو الآداب أن يكون حاصلاً على الدبلوم الخاصة لإعداد المعلم فى العلوم أو الآداب بتقدير جيد على الأقل.

ومـدة الدراسة بهذا البرنامج للحصول على درجة الماجستير لا تقل عن عام من تاريخ التسجيل على ان يقوم الطالب / المعلم خلال مدة الدراسة بإعداد بحث فى موضوع يقره مجلس الجامعـة تحت إشراف أحد الأساتذة أو الأساتذة المساعدين ويجوز ان يعاون فى الإشراف أحد المدرسين كما يجوز إضافة مشرف أو اكثر من غير أعضاء هيئة التدريس .

ويقـوم الطالـب بعـد التسجيل بدراسات فى التربية وعلم النفس ويؤدى فى كل منهما امـتحاناً بعـد تسـعة اشهر على الأقل من تاريخ القيد ولا يجوز التقدم لمناقشة الرسالة إلا بعد النجاح فى هذين المقررين .

ح – درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية : –

الهدف من الدراسة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية هو إلى جانب تنمية الطالـب/ المعلـم مهنـيا وعلمـيا إعداده للعمل ضمن أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية أو الاشتغال بالبحث بمراكز البحوث التربوية .

ويشـترط لقيد الطالب للحصول على هذه الدرجة ان يكون حاصلا على الماجستير فى نفس التخصص أو حاصلا على درجة معادلة لها من معهد آخر معترف به من الجامعة . وفى جميع الأحوال يجب ألا يقل تقديره عن جيد .

ومـدة الدراسـة بهذا البرنامج للحصول على هذه الدرجة عامين على الأقل من تاريخ تسـجيل الموضوع فى مجلس الكلية على أن يقوم الطالب خلال مدة الدراسة بإعداد بحث مبتكر فـى موضـوع يقـره مجلس الجامعة تحت إشراف أحد الأساتذة أو الأساتذة المساعدين بالكلية

ويجوز ان يشترك فى الإشراف أحد المدرسين بالكلية كما يجوز إضافة مشرف أو اكثر من غير أعضاء هيئة التدريس بالكلية .

ويـدرس الطالـب بعد التسجيل – فى الموضوع الذى اقره مجلس الجامعة – مقررين أحدهمـا فـى مجـال الحاسب الآلى والآخر فى مجال التخصص ويؤدى فى كل منهما امتحانا تحريـريا ولا يجـوز التقدم لمناقشة الرسالة إلا بعد نجاح الطالب فى هذين المقررين وحضور قاعـات البحـث فى القسم الذى سجل فيه لمدة ستة شهور على الأقل من تاريخ موافقة مجلس الكلية على التسجيل .

ط – درجة دكتوراه الفلسفة لإعداد المعلم فى العلوم أو الآداب : –

الهـدف مـن الدراسة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة لإعداد المعلم فى الآداب او العلوم هو الى جانب تنمية الطالب المعلم علمياً ومهنياً إعداده للعمل ضمن أعضاء هيئة التدريس بكلـيات التربية أو العمل فى مجال البحث بمراكز البحوث ويشترط لقيد الطالب للحصول على هذه الدرجة أن يكون حاصلاً فى نفس التخصص على درجة الماجستير لإعداد المعلم فى الآداب أو لإعـداد المعلم فى العلوم أو على درجة معادلة لها من معهد آخر معترف به من الجامعة ، وفـى جمـيع الأحوال لا يجب ان يقل تقديره العام عن جيد ويكون التسجيل فى نفس تخصص الدبلوم الخاصة تحت إشراف القسم المختص أو بالاشتراك مع قسم تربوى حسب ما يراه مجلس الكلية .

ومدة الدراسة للحصول على هذه الدرجة عامين على الأقل من تاريخ تسجيل الموضوع فى مجلس الكلية على أن يقوم الطالب خلال فترة الدراسة بإجراء بحث فى موضوع يقره مجلس الجامعـة تحـت إشـراف أحـد الأساتذة أو الأساتذة المساعدين بالكلية، ويحوز أن يشترك فى الإشـراف أحـد المدرسـين بالكلـية كما يجوز إضافة مشرف أو أكثر من غير أعضاء هيئة التدريس.

ويكلف الطالب بدراسات فى التربية وعلم النفس بواقع أربع ساعات أسبوعيا خلال العام الأول من القيد ويؤدى فى كل منهما امتحانا بعد مضى تسعة شهور من تاريخ القيد، ولا يجوز الـتقدم لمناقشـة الرسـالة إلا بعـد نجاح الطالب فى هذه الامتحانات، ولا يجوز قبول الرسالة للمناقشة إلا بعد مضى عامين على الأقل من تاريخ تسجيل الموضوع فى مجلس الكلية .

٢-٣ الملامح العامة للدراسات العليا كما تتضح من العرض السابق لسمات كل برنامج : -

يتبين من العرض السابق لأهداف وبرامج الدراسات العليا فى كليات التربية أن ملامحها الأساسية يمكن إيجازها فى أن :-

أ - الدراسات العليا فى كليات التربية تتميز بتقديم أنواع متعددة من الدبلومات بجانب الدرجات العلمـية العليا (الماجستير والدكتوراه) وتمثل هذه الدبلومات السبيل لاستكمال الطالب/ المعلم الإعداد الأكاديمى والمهنى الذى يبدأ عندما يلتحق بالجامعة .

ب - شروط قبول الطلاب فى الدراسات العليا بكليات التربية لا تزال تعتمد - وإلى حد كبير - علـى النموذج التقليدى فى القبول ولاتزال تكتفى بالشروط التحصيلية وآراء أعضاء هيـئة التدريس ولم تستخدم بعد أساليب أخرى درجت عليها الأنظمة الجامعية المتقدمة وتقوم على إجراء اختبارات قياس مثال على ذلك مجموعة من الاختبارات المقننة التى تسـتخدم فى بعض كليات ومعاهد التربية بالولايات المتحدة الأمريكية ويمكن الاسترشاد بها فى وضع بطاريات اختبارات تستخدم فى القبول بدبلومات الدراسات العليا فى كليات التربـية ، هـذا الى جانب استخدام بطاقات تتبعية ودراسة الخبرات السابقة للكشف عن مهارات الطالب الفكرية والبحثية وميوله قبل قيده بالدراسات العليا .

ج - فـتح الـباب أمام التحاق معلمين / طلاب من الحاصلين على تقدير مقبول فى المؤهل الجامعى الأول بالدبلوم العامة فى التربية أو فى الدبلوم المهنية من شأنه فتح المجال أمام هـؤلاء المعلمين / الطلاب وتشجيعهم على الالتحاق بالدراسات العليا فى كليات التربية بهدف تنميتهم مهنيا وأكاديميا خاصة وأن بعض الكليات الجامعية تشترط لقبول الطلاب بالدراسات العليا - كما جاء بلوائحها - حصول الطالب على تقدير جيد على الأقل .

د - إتاحـة فرصة أخرى للطالب/ المعلم الذى حصل على تقدير مقبول فى الدبلوم العامة فى التربـية لإسـتكمال دراسته العليا حتى نهايتها وذلك بتمكينه من الالتحاق - إن أراد - بـالدبلوم المهنـية حـتى إذا نجح فيها بتقدير جيد أتيحت له الفرصة للالتحاق بالدبلوم الخاصة فى التربية .

هـ - الدبلومات والدرجات العليا لإعداد المعلم فى الآداب أو فى العلوم تمثل استمراراً لسياسة الإعداد التكاملى لطلاب كليات التربية على مستوى الدراسات العليا ولذلك اقتصر القبول

بهـــا على خريجى كليات التربية فقط ويرجع هذا – غالبا – إلى أن المجال مفتوح أمام طـــلاب الكلـــيات الجامعـــية الأخـــرى كالآداب والعلوم للتقدم للدراسات العليا بها وفق لوائحهـــا. أما اشتراط حصول الطالب على تقدير جيد على الأقل للقبول بهذه الدبلومات فـــيرجع إلى العمل على قبول متميزين بها بهدف ضمهم فى النهاية الى أعضاء هيئات تدريس المواد الأكاديمية بكليات التربية .

و – تقسيم برامج الدراسات العليا بكليات التربية الى مجموعتين متوازنتين إحداهما يهدف الى إعداد متخصصين فى مجالات التربية ويقوم على البرامج التربوية التى تؤدى فى النهاية الـــى الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية ، والمجموعة الأخرى تهدف الى إعـــداد متخصـــيين فى العلوم أو الآداب ويقوم على البرامج التخصصية التى تؤدى فى الـــنهاية الى الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة لإعداد المعلم فى الآداب أو فى العلوم والتربـــية لا تعـــنى أنها تعمل على تنمية المعلم فى جانب واحد (مهنى أو تخصصى) ولكـــن نتـــيجة لأن كل برنامج إلى جانب تركيزه واهتمامه بأحد الجوانب (تربوى أو تخصصـــى) يهـــتم مـــن خـــلال بعض المقررات والموضوعات بالجانب الآخر ولان الطالـــب/ المعلم يحضر حلقات المناقشة (السيمينار) ويستمع لمختلف الآراء ويشارك فـــيها فإنه يتحقق له التنمية اللازمة للمعلم الى جانب تجديد معلوماته بحيث يصبح قادراً على مجابهة المشكلات واكثر قدرة على تأدية عمله وتحمل المسئولية واتخاذ القرار .

ز – الدبلـــوم الخاصة – سواء أكان فى التربية أو فى إعداد المعلم فى الآداب أو فى العلوم – انفـــرد عن سائر الدبلومات بشرط تمكن الطالب من إحدى اللغات الأجنبية ولذلك أوجب اجتـــياز الطالـــب لامتحان – شكلى غالبا – فى إحدى اللغات الأجنبية شرطاً لقبوله بأحد هذين البرنامجين ويرجع ذلك الى أن أى منهما هو سبيل الطالب للقيد بدرجة الماجستير ثم الدكـــتوراه الـــتى تعـــتمد الدراســـة بهما على الإطلاع والبحث فى المراجع بصفة عامة والأجنبية منها بصفة خاصة .

ح – نظام الدبلوم الخاصة – بنوعيه – يعتبر من النظم التعليمية الانتقائية التى تقدم للمتميزين القادرين على مواصلة الدراسة ليتشكل منهم فى النهاية صفوة متعلمة منتقاة الى جانب إنها تعد طلابها نظرياً وعملياً لمرحلة الماجستير ثم الدكتوراه لذلك يتلقى فيها الطالب / المعلم محاضرات تزيد من اطلاعه على وسائل البحث العلمى واستخدامها وتعمق معلوماته فى الموضوعات المتعلقة بتخصصه .

٣- مقومات الدراسات العليا : -

أمـــا وقد تعرفنا على أهداف الدراسات العليا فى التربية ومجالات التنمية لتحقيق هدف تنمية المعلمين مهنيا وبرامج الدراسات العليا فى التربية وأهم ملامحها فإن هناك مقومات أساسية لنجاح هذه البرامج وقيامها بتحقيق أهدافها فى تنمية المعلمين مهنياً وأكاديمياً وفى إجراء البحوث العلمية محاولة لاكتشاف المعرفة وفحصها وتنميتها وعرضها عرضاً مكتملاً .

هـــذه المقومـــات الأساســـية يجـــب أن تتوفر فى طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة الـــتدريس الـــى جانب توفير الإمكانات المادية كالمكتبات والجوانب التنظيمية والإدارية ويمكن عرضها على النحو التالى : -

٣-١ طلاب الدراسات العليا : -

يعـــد الطلاب المقومات الرئيسة لأى نظام تعليمى لان تنميتهم هى هدفه الرئيس ، ولما كانت الدراسات العليا هى قمة النظام التعليمى فهى تهدف الى إعداد الشريحة العليا من الطلاب وتعمـــل علـــى تنمية استعداداتهم وقدراتهم على التفكير العلمى السليم وعلى الابتكار والإبداع ، وتعمـــل إلـــى جانـــب ذلك على تطوير معلوماتهم وتنميتها وعلى إكسابهم المهارات الضرورية واللازمة لإنجاز دورهم المهنى بنجاح [٥] .

وحـــتى تحقق الدراسات العليا أهدافها فهناك من الشروط والسمات التى يجب ان تتوفر فـــى طالب الدراسات العليا بهدف المحافظة على المستوى العالى لتلك الدراسات وعدم التضحية بالكيف فى سبيل الكم ومن هذه الشروط والسمات [٦] : -

- توفـــر الرغـــبة لـــدى الطالب لتنمية نفسه باستكمال دراساته العليا تأسيساً على أن هذه النوعـــية مـــن الدراسة لا ترتبط بشروط التعيين فى الوظائف المختلفة وإنما تهدف الى تنمية الملتحقين بها مهنيا وعلمياً .

- توفـــر القـــدرة العلمـــية لدى الطالب ومن ذلك إجادة إحدى اللغات الأجنبية التى تساعد الطالـــب على قراءة واستيعاب ما يتصل بموضوع – أو موضوعات = دراسته وفهمه وإجـــراء الدراسات المقارنة ، يقف الى جانب ذلك القدرة على البحث العلمى والابتكار والتفكـــير المنظم والتعمق والقدرة على النقد والتحليل وتحرى الحيطة فى كل ما يقرأه

لكـــي يختار بدقة ومهارة ويعرض بحجة قوية منطقية منظمة عمله، رابطاً أجزاء بحثه بلغة جيدة.

- توفر مجموعة من الصفات الأخلاقية لدى الطالب ومنها الحياد الفكرى والتحرر التام من الأهواء والأمانة العلمية والصبر على العمل المستمر والتواضع والاحترام .

٣-٢ أعضاء هيئة التدريس : -

تعــتمد كفاءة أية مؤسسة تربوية – إلى حد كبير – على نوعية الذين يقومون بالتدريس بها فكلما كانت هيئة التدريس على مستوى عال من التأهيل والكفاءة أثر ذلك فى نوعية الطلاب فـــى الكلية بصفة عامة ونوعية طلاب الدراسات العليا بصفة خاصة، لأن هيئة التدريس فى أية كلية تعتبر العمود الفقرى الذى تقوم عليه هذه الكلية (٧) .

وحيـــث أن عضو هيئة التدريس بالجامعة هو محور البنيان فيها ونقطة البدء لأى تطوير حقيقى يصـــيبها فمـــن العوامل المؤثرة فى نظم الدراسات العليا فى كليات التربية عضو هيئة التدريس الـــذى يجب أن يتميز بالتفوق العلمى وأن تكون لديه القدرة على نقل المعلومات وأن يكون قدوة لطلابه ويتبين القدرات الفردية التى يمتاز بها كل منهم ويعمل على شحذها وعلى تشجيعه على تنميتها وعلى أن يستمر فى التعليم فى برامج الدراسات العليا حتى نهايتها (٨) .

وحـــتى يحقـــق عضـــو هيئة التدريس دوره ويكون قدوة لطلابه، وحتى يتحقق التطور الجـــذرى فى ميادين التعليم الجامعى بصفة عامة والدراسات العليا بصفة خاصة فقد رأت بعض الدراســـات ان من العوامل المؤثرة فى الدراسات العليا نسب أعضاء هيئة التدريس الى الطلاب حيث تتميز جامعات الدول المتقدمة بارتفاع هذه النسب إذ تتراوح ما بين ١ : ٦ ، ١ : ١٢ فى الجامعات المرموقة ولا تزيد عن ١ : ٢٥ فى الجامعات الأخرى (٩) .

٣-٣ الإدارة : -

يمكـــن أن تعتبر الإدارة نواة النجاح كما يمكن أن تكون أيضا منبع المعوقات باختلاف أنواعهـــا، وحـــتى تتم تنمية الدراسات العليا يجب وجود جهاز إدارى مقتدر يقوم بالعمل وتنفيذ الخطط وتحقيق الوظائف المساعدة وتطوير المكتبات وهذا يتطلب (١٠) : -

- ان يتسم عمل الإدارة بالمرونة التى تسمح بتطوير الدراسة والمناهج والمقررات الدراسية بسرعة دون ان تتخذ إجراءات طويلة قد تحول دون الوفاء بمتطلبات التطور السريع للمعرفة والعلوم .

- تحقيق استقلال إدارى ومالى للدراسات العليا نظراً لما تتسم به الدراسات العليا من خصائص تميزها عن الدراسة فى مرحلة التعليم الجامعى الأولى .

٣-٤ المكتبات : -

تعتبر المكتبات إحدى الركائز الأساسية فى تطوير الدراسات العليا والنهوض بها والعمل على ربطها بشبكة الاتصالات ومراكز المعلومات داخل مصر وخارجها وتزويد طلابها بالمراجع والدوريات لتحقيق التواصل مع التقدم العلمى والتكنولوجى وبما يسمح لطالب الدراسات العليا بالإفادة منها الى أقصى حد فى أبحاثه (١١) .

وحتى تتحقق هذه الإفادة يجب أن تقوم المكتبات تسهيلات فى الإطلاع والاستعارة مع تحديث ما يوجد بالمكتبات من مراجع ودوريات بصفة مستمرة واستخدام الأساليب الحديثة فى الفهرسة والتصنيف وذلك باستخدام الحاسب الآلى فى هذا المجال وفى تخزين البيانات عن المؤلفات والأبحاث والدوريات العلمية حتى يسهل تداولها ، يقف الى جانب ذلك توافر إمكانات التصوير مقابل رسوم رمزية (١٢) .

ثالثا : الدراسة الميدانية وتحليل نتائجها

لإستخلاص الأهداف التى سعى المعلمون الى تحقيقها من دراساتهم العليا بكليات التربية والتعرف على مدى أفادتهم من دراساتهم وعلى الموضوعات التى كانت اكثر فائدة بالنسبة لهم وعلى المشكلات التى واجهتهم خلال دراساتهم العليا بكليات التربية فقد أجريت دراسة ميدانية اعتمدت على استبانة طبقت على عينة من معلمى التعليم الثانوى العام ببعض المحافظات وتم تحليل نتائجها وجاء التطبيق على النحو التالى : -

جدول رقم (١)

يوضح توزيع أفراد العينة الذين أجابوا عن بنود الاستبانة

المحافظة	عدد من أجاب عن الاستبانة من العينة	نسبتهم الى مجموع من أجابوا عن بنود الاستبانة
القاهرة	٣٤	٧٨ر٣٧ %
الشرقية	٢٠	٢٢ر٢٢ %
المنوفية	١٠	١١ر١١ %
القليوبية	٩	- ر١٠ %
المنيا	٨	٨٩ر٨ %
الفيوم	٥	٥٥ر٥ %
سوهاج	٤	٤٥ر٤ %
الجملة	٩٠	١٠٠ %

يتضح من الجدول السابق : -

١- انـــه تـــم اختـــيار أفراد العينة من بين المعلمين العاملين بالمدارس الثانوية العامة بسبع محافظـــات هـــى القاهرة، الشرقية ، المنوفية ، القليوبية، الفيوم ، المنيا، وسوهاج وقد راعينا أن تكون المحافظات ممثلة للوجهين القبلى والبحرى بالإضافة الى العاصمة .

٢- أن القاهرة نالت النصيب الأكبر من المعلمين(أفراد العينة) الذين أجابوا عن الاستبانة ويـــرجع ذلك الى أن القاهرة مدينة كبيرة بها عدد كبير من المدارس الثانوية العامة الى جانـــب أنهـــا تضـــم أربع كليات تربية ومعهد بها دراسات عليا هى كلية التربية وكلية البـــنات التابعتان لجامعة عين شمس، كلية التربية بجامعة حلوان ، كلية التربية بجامعة الأزهر، ومعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة .

جدول رقم (٢)

يوضح الأهداف التى سعى المعلمون أفراد العينة الى تحقيقها من دراساتهم العليا بكليات التربية

الأهداف التى سعى المعلمون أفراد العينة الى تحقيقها	نعم		إلى حد ما		لا	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
١- التزود بمعلومات اكثر.	٧٣	١١ر٨١	١٣	٤٤ر١٤	٤	٤٥ر٤
٢- الترقية الى وظيفة أعلى.	٤٩	٤٤ر٥٤	٣١	٤٥ر٣٤	١٠	١١ر١١
٣- تغيير وظيفتى	٣٩	٣٣ر٤٣	٣١	٤٥ر٣٤	٢٠	٢٢ر٢٢
٤- التعرف على المزيد من الاتجاهات الحديثة ذات الصلة بمجال عملى.	٥٨	٤٤ر٦٤	٢٦	٨٩ر٢٨	٦	٦٧ر٦
٥- الحصول على أحد المؤهلات العليا يحقق وضعاً اجتماعياً أفضل.	٦٧	٤٤ر٧٤	٢١	٣٣ر٢٣	٢	٢٣ر٢
٦- تعميق تخصصى فى بعض المجالات المتعلقة بالعمل.	٥٠	٥٥ر٥٥	٣٣	٦٧ر٣٦	٧	٧٨ر٧

يتضح من الجدول السابق أن الإجابة بالنسبة للأهداف التى سعى المعلمون أفراد العينة الى تحقيقها من دراساتهم العليا بكليات التربية – كما وردت فى الاستبانة – تميل بنسبة اكبر لصالح " **نعم** " فى كل عبارة من عبارات هذا المحور ويمكن ترتيبها وفقا لنسب الموافقة على النحو التالى : –

١- هدف التزود بمعلومات اكثر وقد جاء تحقيقه فى المرتبة الأولى حيث حصلت الإجابة بنعم على ١١ر٨١% ز وقد جاءت هذه الإجابة متفقة الى حد كبير مع النتيجة التى توصل إليها جمال محمد أبو الوفا وصلاح الدين محمد توفيق من دراستهما حيث توصلا إلى أن من أسباب التحاق الطلاب بالدراسات العليا بكلية التربية رغبتهم فى التزود بالمعلومات وتجديدها . [١٣] وترجع رغبة أفراد العينة الى التزود بالمعلومات الى الزيادة المطردة فى كم المعرفة والتقدم العلمى السريع فى جميع المجالات وحاجة أفراد العينة للتزود بكل ما يستجد حتى يمكنهم مسايرة التقدم العلمى والتكنولوجى.

٢- هدف الحصول على أحد المؤهلات العليا يحقق وضعاً اجتماعياً افضل وقد جاء تحقيق هذا الهـدف فـي المرتبة الثانية حيث حصلت الإجابة بنعم على ٧٤٫٤٤% وقد جاءت هذه الإجابة مـتفقة مـع النتيجة التى توصلت إليها هادية محمد رشاد أبو كليلة من دراستها حيث تبين من إحـدى نـتائجها أن من أسباب الرغبة فى مواصلة الدراسات العليا تحسين المركز الاجتماعى لطالـب الدراسـات العليا [١٤] وقد يرجع ذلك الى ان معلمى مرحلة التعليم الثانوى العام يهمهم وضـعهم الاجـتماعى وتقديـر أفراد المجتمع لهم باعتبارهم معلمين يدرسون لطلاب فى نهاية مراحل التعليم قبل الجامعى .

٣- هدف التعرف على المزيد من الاتجاهات الحديثة ذات الصلة بمجال عمل المعلمين وقد جاء تحقيق هذا الهدف فى المرتبة الثالثة حيث حصلت الإجابة بنعم على(٦٤٫٤٤%) وهى تتفق مع ما توصل إليه جمال محمد أبو الوفا وصلاح الدين محمد توفيق حيث توصلا من دراستهما الى أن مـن أسـباب التحاق الطلاب بالدراسات العليا خدمة وظائفهم عن طريـق الدراسة [١٥] وقد يرجع اهتمام معلمى التعليم الثانوى العام بتحقيق هذا الهدف الى ان وقوفهم على التطورات التى تحـدث فـى جميع المجالات يساعدهم على أن يسايروا فى تدريس مادتهم احدث ما وصل إليه العلم وبذلك يكتسبون احترام طلابهم .

٤- هـدف تعمـيق تخصص المعلمين فى بعض المجالات المتعلقة بالعمل وقد جاء تحقيقه فى المرتـبة الرابعة حيث نالت الإجابة بنعم على (٥٥٫٥٥%) من إجابات أفراد العينة، وقد ترجع رغبة المعلمين أفراد العينة الى تحقيق هذا الهدف الى شعورهم بأن ما درسوه فى كليات التربية من المجالات الأكاديمية لا يرقى فى مستواه الى التدريس فى مرحلة التعليم الثانوى العام خاصة وأن المجلـس الأعلـى للجامعات قد ساوى بين ما يدرسه الطلاب فى كليات التربية فى المواد الأكاديمـية بما يدرسه الطلاب فى الفرقتين الأولى والثانية بكليات الآداب والعلوم ، ويرجع ذلك الـى أن الدراسة بكليات التربية تشمل الى جانب دراسة المواد الأكاديمية (التخصصية) مواد تربوية (مهنية) ومواد ثقافية .

٥- هـدف الترقية الى وظيفة أعلى، وقد جاء تحقيقه فى المرتبة الخامسة حيث حصلت إجابات أفـراد العيـنة علـى هذه الجزئية بنعم على ٥٤٫٤٤% ، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصـل إلـيه تودرى مرقص حنا ومحمد نبيه بدير فى دراستهما التى تبين من نتائجها ان من

أســباب التحاق الطلاب بالدبلوم العام هو الترقية الى الوظـــائف العليا (١٦) وهو هدف يسعى الى تحقيقه جميع المعلمين فى جميع المراحل .

٦-هــدف تغيير الوظيفة وقد جاء تحقيقه فى المرتبة الأخيرة حيث حصلت الإجابة بنعم علـــى ٣٣ر٤٣% وحصلت إجابة الى حد ما على نسبة كبيرة نسبيا وصلت الى ٤٥ر٣٤%، وقد يرجع ذلك الى تردد بعض أفراد العينة بين الترقية والنقل من مدارسهم الى مدارس قد تكون بعيدة عن أماكــن إقامتهم وبين البقاء فى مدارسهم التى قد تكون قريبة من أماكن إقامتهم، وقد يرجع تردد بعــض الحاصلين على دبلوم مهنى تخصص تربية خاصة الى المقارنة بين الترقية والنقل الى إحدى مدارس التربية الخاصة والاستمرار فى العمل بمدارسهم .

<u>أهداف أخرى سعى المعلمون الى تحقيقها</u> من وراء حصولهم على أحد مؤهلات الدراسات كما تبين من إجابة بعض أفراد العينة هى : -

- التعرف على أساليب التدريس الحديثة للإفادة منها فى التدريس داخل الفصل .
- الإفادة من وقت الفراغ واستغلاله بما يعود بالنفع على المعلم وعلى المجتمع .
- الــتعامل من خلال الدراسة مع فئة من المثقفين والإفادة من خبرة أعضاء هيئة التدريس بالكلية .
- التعرف على أوضاع ونظم التعليم فى الدول المتقدمة بهدف الإفادة منها فى تطوير نظم التعليم بمصر .



جدول رقم (٣)

يوضح مدى إفادة المعلمين – أفراد العينة – من دراساتهم العليا بكليات التربية فى عملهم بالتدريس

مدى إفادة المعلمين من دراستهم العليا فى عملهم بالتدريس	نعم		إلى حد ما		لا	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
هل استفدت من دراستك العليا بكليات التربية فى عملك بالتدريس.	٦١	٦٧ر٧٨	٢٥	٢٧ر٧٨	٤	٤ر٤٤
١- ساعدتنى على تطوير أساليب التدريس وعرض وتنفيذ الدروس .	٥٣	٥٨ر٨٩	٣٢	٣٥ر٥٥	٥	٥ر٥٦
٢- ساعدتنى فى التعرف على أساليب التعامل مع الطلاب وحل مشكلاتهم	٤٤	٤٨ر٨٩	٣٦	٤٠	١٠	١١ر١١
٣- ساعدت على حسن تقبل الطلاب للمادة التى أقوم بتدريسها.	٤٧	٥٢ر٢٢	٣٤	٣٧ر٧٨	٩	١٠ر–
٤- عرفتنى بأساليب تنمية مهاراتى وقدراتى الأكاديمية والتربوية .	٥٢	٥٧ر٧٨	٢٩	٣٢ر٢٢	٩	١٠ر–
٥- كان لها أثرها فى صقل شخصيتى.	٥٢	٥٧ر٧٨	٢٨	٣١ر١١	١٠	١١ر١١
٦- دعمت من أساليب تعاملى مع إدارة المدرسة.	٣٢	٣٥ر٥٥	٣٢	٣٥ر٥٥	٢٦	٢٨ر٩٠

يتضح من الجدول السابق : –

– أن نسبة من أفادوا إفادة كاملة من دراساتهم العليا فى كليات التربية فى عملهم بالتدريس وصلت الى ٦٧ر٧٨% من أفراد العينة وان نسبة من أفادوا ولكن لم تكن الإفادة كاملة وصلت الى ٢٧ر٧٨% ، أما نسبة من لم يستفيدوا من دراساتهم العليا فى كليات التربية فى عملهم فى التدريس فكانت نسبة بسيطة جدا وصلت الى (٤ر٤٤%) .

وكانت نسبة الموافقة على كل بند من بنود هذا الجزء تميل الى حد كبير نحو الإجابة بنعم، ويمكن ترتيبها حسب نسب الموافقة على النحو التالى : –

١- ســاعدت المعلمين – أفراد العينة – على تطوير أساليب التدريس وعرض وتنفيذ الدروس وقــد جــاءت الإجابــة علــى هذا البند فى المرتبة الأولى إذا وصلت نسبة الإجابة عنها بنعم إلــــــــى ٨٩ر٥٨% وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصل إليه جمال محمد أبو الوفا وصــلاح الديــن محمــد توفيق فى دراستهما التى كان من إحدى نتائجها ان الطلاب يلتحقون بالدراسات العليا لأنها تفيدهم فى عملهم (١٧) وتتفق مع نتائج دراسة تودرى مرقص حنا ومحمد نبيه توفيق التى تبين من إحدى نتائجها ان الدراسة بالدبلوم العام تؤدى الى رفع كفاءة المعلمين فى التدريس(١٨).

ويــرجع ذلــك الــى أن الدراسات العليا بكليات التربية ساعدت المعلم على أن يلم بطرق التدريس الحديثة التى لم يسبق له دراستها، وأن يعرف كيف ولماذا ومتى يختار منها ما يناسب كــل وحــدة مــن وحدات المادة التى يقوم بتدريسها وما يتفق مع احتياجات الطلاب ومطالبهم الخاصة (١٩).

٢- عرفت المعلمين – أفراد العينة – بأساليب تنمية مهاراتهم وقدراتهم الأكاديمية والتربوية وقد حــازت الإجابــة بــنعم على هذا البند على ٧٨ر٥٧% وجاءت فى المرتبة الثانية وجاءت هذه النتــيجة متفقة مع ما توصل إليه تودرى مرقص حنا ومحمد نبيه بدير فى دراستهما التى تبين مــن إحــدى نــتائجها ان الدراســة بالدبلوم العامة تزود الدارسين بالأسس العلمية لطـــرق الــتدريــس(٢٠) وجــاءت أيضا متفقة مع ما جاء بدراسة نبيل محمد زايد التى أكد فيها على أن الدراسات العليا تنمى المعلمين فى جميع الجوانب وتثرى حياتهم المهنية معلمين ناجحين وتجدد أدائهــم فى مدارسهم وتعدل مهاراتهم بما يتفق والتغيير المستمر فى المناهج وبذلك ينمو المعلم مهنيا وأكاديميا . (٢١)

٣- كان للدراسات العليا أثرها فى صقل شخصية المعلمين – أفراد العينة – وقد جاءت الإجابة عن هذا البند بنعم فى المرتبة الثالثة إذ حصلت على نسبة (٧٨ر٥٧%) .

ويمكــن ان نــدرك أهمية الدراسات العليا ودورها فى صقل شخصية المعلم من دراسة نبيل محمد زايد الذى يرى فيها انه يمكن ان تنمو لدى المعلم مجموعة من الخصائص الشخصية اللازمــة لــنجاحه فى مهنة التدريس مثل الاتزان الانفعالى والمظهر الشخصى والصحة الجيدة والصــوت والحديــث والحيوية والنشاط فى العمل والقيادة الاجتماعية والتعاون والخلق القويم والخصــائص الفعلــية واتســاع المعرفة ويرجع ذلك الى أن شخصية المعلم تنمو وتتعدل تبعاً للمؤثــرات والعوامل والمحددات التى منها : خبرته فى التدريس ودراسته فى كليات التربية فى

المـــرحلة الجامعـــية الأولـــى وفـــى الدراسات العليا التى تعتمد على الاطلاع وإجراء البحوث والـــرجوع الى احدث المراجع وعلى احتكاكه بأعضاء هيئة التدريس [٢٢] الذين يمكن ان يكون لبعضهم تأثيره القوى فى شخصية طلابه فأحيانا ما يتتلمذ الطالب – كما جاء بإحدى الدراسات – علـــى أســـتاذ يجلـــه ويحترمه فيتشبع به كل التشبع حتى نراه صورة حية مجسمة لأستاذه حتى صوته ربما يتطور ليشبه صوت أستاذه ويمكن تصور ذلك بما كتبه أحد طلاب الدراسات العليا – كما جاء بنفس الدراسة – بعد انتهائه من دراسته لأستاذه (سير وليم هاملتون) قائلا " إنى لا أعرف شيئا عن كيانى السابق ولكنى اعرف شيئا واحداً : اننى للنهاية سوف احمل أمام الأجيال طابعك فـــى حياتى[٢٣].

٤– ســـاعدت الدراســـات العلـــيا المعلمين – أفراد الهيئة – على حسن تقبل الطلاب للمادة التى يقومـــون بتدريســـها إذ حـــازت الإجابة عن هذا البند بنعم على نسبة (٢٢ر٥٢%) وجاءت فى المرتـــبة الـــرابعة . وربما يرجع ذلك الى أن الدراسات تساعد المعلم على الابتعاد عن القوالب الجامدة فى تدريسه وتجعله يتجه الى الجديد من الأفكار والمعارف ويخلق ويبدع فى عمله حتى يبتعد عن الأنماط التقليدية الجامدة المتكررة وبذلك يقبل الطلاب على مادته .

٥– ســـاعدت الدراســـات العلـــيا المعلميـــن فى التعرف على أساليب التعامل مع الطلاب وحل مشكلاتهم وقد نالت الإجابة على هذا البند بنعم على نسبة ٨٩ر٤٨% وحازت الى حد ما على نســـبة ٤٠% ومعنى هذا ان المعلمين – بصفة عامة – قد أفادوا من دراساتهم العليا فى تطوير أساليب تعاملهم مع الطلاب الى الأحسن وان بعضهم قد أفاد بنسبة كبيرة وبعضهم الآخر قد أفاد ولكن بنسبة أقل .

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة تودرى مرقص حنا ومحمد نبيه بدير التى أرجعت هذه الإفادة الى أن دراسة الطلاب فى الدبلوم العامة فى التربية للمواد التربوية والنفسية تساعدهم فى معرفة كيفية التعامل مع الطلاب [٢٤] وجاءت أيضا متفقة مع النتيجة التى بينت ان دراسة المواد التربوية والنفسية تعطى خبرة فى التعامل مع الطلاب [٢٥].

ويمكن ان نعزو ما توصلت إليه دراستنا الحالية والدراسات الأخرى الى هذه النتيجة إلى انه عن طريق الدراسة بصفة عامة والدراسات العليا بكليات التربية بصفة خاصة يتعرف المعلمون على المعايـــير الخلقـــية لسلوك الطلاب ومشكلاتهم النفسية وكيفية مواجهتها مما يجعلهم يقفون على أســـاليب الـــتعامل معهم وهى أساليب تعتمد غالبا على المرونة والتسامح معهم والعطف عليهم والاهتمام بسماع أفكارهم ومناقشتهم فيها بهدف تصحيحها إذا كانت خطأ .

٦- دعمت الدراسات العليا من أساليب تعامل المعلمين مع إدارة المدرسة وقد جاءت إجابة أفراد العيـنة بـنعم فى المرتبة الأخيرة إذ كانت نسبتها (٥٥ر٣٥%) وهى نفس النسبة التى حصلت علـيها إجابة الى حد ما ومعنى هذا أن هناك إفادة من الدراسات العليا فى تحسين أساليب تعامل المعلمين مع إدارة المدرسة وهى وإن كانت إفادة كبيرة لدى بعضهم فإنها كانت إفادة الى حد ما لدى بعضهم الآخر .

ويرجع نبيل محمد زايد ذلك الى أن تنمية المهارات وأساليب التعامل - مع الرؤساء - اللازمة لحسـن سير العمل ربما تكون قد أهملت فى أثناء الإعداد المبكر للمعلمين ولذلك فإن الدراسات العليا من خلال المقررات التى يدرسها المعلمون قد ساعدت على تنميتها [٢٦] .

اوجـه إفـادة أخـرى حققـتها الدراسات العليا بكليات التربية وذكرها بعض أفراد العينة عند إجابتهم عن السؤال المفتوح هى : -

* ان الدراسـات العلـيا زادت مـن قـدرة المعلمين على قراءة المراجع والكتب والدراسات والـبحوث الـتى تضمنتها الدوريات باللغة الإنجليزية والإفادة منها. وهذا لاشك يشجعهم على الاسـتمرار فـى الدراسـات العليا حتى الحصول على درجة الدكتوراه ويساعدهم على تنمية أنفسهم ذاتيا .

* أن الدراسـات العلـيا ساعدت فى استخدام الحاسبات الآلية وربما يرجع ذلك الى أنها مادة أساسية فى بعض برامج الدراسات العليا الى جانب إدراكهم بأهمية الحاسبات الآلية بصفتها لغة العصـر فـى حـياتهم العملية ولانهم لا يرغبون فى أن يكونوا اقل من طلابهم الذين يمكنهم استخدام الحاسبات الآلية بمهارة .

جدول رقم (٤)

يوضح الموضوعات التى يشعر المعلمون أنها كانت اكثر فائدة فى مجال عملهم

الموضوعات التى شعر المعلمون أنها كانت اكثر فائدة فى مجال عملهم فيما درسوه بالدراسات العليا	نعم		إلى حد ما		لا	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
١- موضوعات خاصة بطرق التدريس.	٦٧	٧٤ر٤٤	١٨	٢٠	٥	٥ر٥٦
٢- موضوعات تتعلق بكيفة حفظ النظام فى الفصل.	٢٢	٢٤ر٤٤	٤٢	٤٦ر٦٧	٢٦	٢٨ر٨٩
٣- موضوعات تتعلق بالثواب والعقاب.	٢٣	٢٥ر٥٥	٤٣	٤٧ر٧٨	٢٤	٢٦ر٦٧
٤ - موضوعات خاصة بطرق التدريس لمجموعات كبيرة.	٣٥	٣٨ر٨٩	٤١	٤٥ر٥٦	١٤	١٥ر٥٥
٥- موضوعات خاصة بمواجهة مشكلة التأخر الدراسى.	٣٤	٣٧ر٧٨	٢٦	٢٨ر٨٩	٣٠	٣٣ر٣٣

يتضح من الجدول السابق أن الموضوعات التى شعر المعلمون أفراد العينة أنها كانت اكثر فائدة فيما درسوه بالدراسات العليا كانت حسب أهمية هذه الموضوعات : -

١- الموضوعات الخاصة بطرق التدريس وقد نالت إجابة أفراد العينة على هذه الجزئية بنعم (٧٤ر٤٤%) وجاءت فى المرتبة الأولى وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه جمال محمد أبو الوفا وصلاح الدين محمد توفيق إذ تبين من نتائج دراستهم ان المواد التى يدرسها الطلاب فى الدراسات العليا تسهم بقدر كبير فى إعدادهم معلمين[٢٧] واتفقت مع دراسة تودرى مرقص حنا ومحمد نبيه بدر فى دراستهما التى تبين منها أن دراسة المواد التربوية والنفسية فى الدبلوم العامة تسهم بقدر كبير فى إعدادهم معلمين [٢٨] .

وربما يرجع اهتمام المعلمين الذين تخرجوا وعملوا فى التدريس - كما جاء بهذه الدراسات - بمعرفة المزيد عن طرق التدريس الى أنهم عندما احتكوا بالطلاب داخل الفصول شعروا بحاجاتهم الى التعرف على طرق تدريس جديدة وأساليب أخرى للتعامل مع الطلاب تختلف عما درسوه فى المرحلة الجامعية الأولى .

٢- الموضـــوعات الخاصة بطرق التدريس لمجموعات كبير' حيث حصلت نسبة الإجابة بنعم علـــى (٨٩ر٣٨%) وحصلت الى حد ما على نسبة ٥٦ر٤٥% ومعنى هذا انهم أفادوا من هذه الموضـــوعات ولكـــن الإفـــادة لم تكن كبيرة . وقد يرجع اهتمام بعض المعلمين بمعرفة طرق الـــتدريس لمجموعات كبيرة واهتمام بعضهم الآخر بالتعرف على هذه الطرق الى أن كثير من المـــدارس الثانوية العامة تعانى- خاصة فى المدن الكبيرة - من ارتفاع فى كثافة الفصول التى تحتاج الى اتباع طرق وأساليب جديدة فى التدريس.

٣- الموضوعات الخاصة بمواجهة مشكلة التأخر الدراسى حيث حصلت نسبة الإجابة بنعم على (٧٨ر٣٧%) وحصـــلت الى حد ما على نسبة ٨٩ر٢٨% وربما جاء اهتمام بعض أفراد العينة بموضوعات التأخر الدراسى بدرجة أقل إلى شعورهم بأن بعض الطلاب وليس جميعهم يعانون من هذه المشكلة ولذلك فهم يرون أنها لا تحتاج منهم الى اهتمام كبير .

٤- الموضـــوعات الخاصـــة بحفظ النظام فى الفصل لم تلق دراستها اهتمام من أفراد العينة إذ رأت نسبة كبيرة منهم انهم ليسوا فى حاجة الى دراستها إذ وصلت نسبة من أجاب بلا إلى نحو ٨٩ر٢٨% وهى اكبر من نسبة من أجاب بنعم وهى (٥٥ر٢٥%)أما غير المتأكدين من أهميتها فقـــد كانت نسبتهم كبيرة إذ وصلت الى (٦٧ر٤٦%) وقد يرجع عدم اهتمام أفراد العينة بدراسة الموضـــوعات الخاصة بحفظ النظام فى الفصل إلى أنهم رأوا أن حفظ النظام فى الفصل يعتمد الى حد كبير على خبرة المعلم وشخصيته وأسلوب تعامله مع طلابه وهو ما يحتاج الى ممارسة وخبرة اكثر من حاجته الى دراسة .

٥- الموضـــوعات الخاصـــة بالثواب والعقاب رأت نسبة كبيرة من أفراد العينة أنهم ليسوا فى حاجـــة الـــى دراستها إذ وصلت نسبة من أجاب بلا الى (٦٧ر٢٦%) ، هذا وكانت نسبة غير المتأكديـــن من أهميتها تصل الى ٧٨ر٤٧% وهى نسبة كبيرة. ويرجع عدم اهتمام أفراد العينة بدراســـة مـــا يتصـــل بالـــثواب والعقـــاب الى أنه لم يعد للمعلمين سلطة فى عقاب المقصرين والمشاغبين من طلابهم وأن هذا الأمر - فى ظل النظام الحالى - متروك كلية لإدارة المدرسة التى تتولاه من خلال الاتصال بأولياء الأمور ، أما الثواب فقد اصبح أمراً ثانوياً بالنسبة لكثير من المعلمين .

الموضـــوعات الـــتى رأى بعض أفراد العينة انهم ، أفادوا من دراستها فى الدراسات العليا كما تبين من الإجابة عن السؤال المفتوح هى : -

* التعرف على موضوعات خاصة بالأساليب المختلفة للتقويم ومراعاة الفروق الفردية عند تقويم الطلاب ويرجع ذلك الى أن التقويم الحديث لم يعد يعتمد فقط على أسئلة المقال بل أصبح يعتمد الى جانبها على الاختبارات الموضوعية التى تعتمد على أنواع وأساليب أخرى مثل أسئلة التكملة وأســئلة الاختــيار مــن متعدد وأسئلة الصواب والخطأ وأسئلة التوفيق والمقابلة ولكل من هذه الأسئلة أهدافه وأساليبه التى يجب مراعاتها حتى تقيس مقدرة الطالب قياساً محدداً لا يعتمد على الحكم الشخصى للمعلم وهو ما يحتاج الى دراسة .

* التعرف على الموضوعات الخاصة بأساليب التغلب على مشكلات الطلاب وكيفية التعامل معهــم وقــد يرجع اهتمام بعض أفراد العينة بدراسة ما يتصل بمشكلات الطلاب الى انهم يــتعاملون مــع طــلاب فى سن المراهقة لهم مشكلاتهم السلوكية والنفسية التى تنعكس على تعــاملهم وعلــى تحصيلهم الدراسى وهو ما يحتاج من المعلمين الى دراسة يخرجون منها بأساليب يساعد اتباعها على الحد من هذه المشكلات .

جدول رقم (٥)

يوضح أساليب التدريس التى يفضل أفراد العينة اتباعها بالدراسات العليا

أســاليب الــتدريس الــتى يفضل أفراد العينة اتباعها فى الدراسات العليا	نعم		إلى حد ما		لا	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
١ المحاضرات	٢٨	١١ر٣١	٤١	٥٦ر٤٥	٢١	٣٣ر٢٣
٢- حلقات المناقشة	٦٠	٦٧ر٦٦	٢٦	٨٩ر٢٨	٤	٤٤ر٤
٣- إجراء البحوث	٤٣	٧٨ر٤٧	٣٠	٣٣ر٣٣	١٧	٨٩ر١٨

يتضح من الجدول السابق أن أساليب التدريس التى فضل أفراد العينة اتباعها فى الدراسات العليا كانت حسب أهميتها بالنسبة لهم على النحو التالى : -

١- حلقــات المناقشــة وقد فضلها نسبة كبيرة من أفراد العينة إذ وصلت الإجابة بنعم على هذه الجزئــية الى ٦٧ر٦٦% ، ويرجع تفضيلهم لهذا الأسلوب فى التدريس الى أنه فى حلقات

المناقشة يتبادل الطلاب والأساتذة الأفكار والمعلومات عن طريق الحوار والمناقشة الى جانب انه يتيح فرصة المشاركة الإيجابية وتبادل الرأى وتشجيع الدارسين على التعبير عن أنفسهم الى جانب مناخ التعاون والاحترام الذى يتيحه استخدام هذا الأسلوب في التدريس[٢٩] وهو ما يحتاج إليه طلاب الدراسات العليا اكثر من حاجة طلاب المرحلة الجامعية الأولى .

٢- إجراء البحوث وقد جاء تفضيل أفراد العينة لهذا الأسلوب فى التدريس فى المرتبة الثانية إذ حصل على نسبة ٧٨ر٤٧% بينما حصلت نسبة غير المتأكدين من استخدام هذا الأسلوب فى التدريس الى ٣٣ر٣٣% ويرجع تفضيل بعض أفراد العينة وتفضيل بعضهم الآخر الى حد ما لهذا الأسلوب فى التدريس الى أن إجراء البحوث يتيح الإطلاع على مجموعة متنوعة من المراجع العربية والأجنبية التى تتصل بموضوع الدراسة مما يمكن الدارس من التعرف على الآراء المختلفة حول الموضوع وبالتالى ينمى لديه مهارات البحث والابتكار والإبداع وتأصيل الموضوعات [٣٠] .

٣- اتباع أسلوب المحاضرات جاء فى المرتبة الأخيرة إذ حصلت الإجابة عليه بنعم على ١١ر٣١% بينما حصلت نسبة غير المتأكدين من أهمية هذا الأسلوب على ٥٦ر٤٥% . وقد ترجع رغبة بعض أفراد العينة فى اتباع هذا الأسلوب فى التدريس الى عدم تفرغهم للدراسة واعتمادهم فى دراساتهم على نقل أو تصوير ما يسجله زملائهم خلال المحاضرة وعلى الكتاب الذى يقرر الأستاذ دراسته هذا الى جانب ان هذا الأسلوب كان اكثر استخداما فى مراحل التعليم الجامعى الأولى لذلك اعتادوا عليه .

الأساليب الأخرى التى رأى بعض أفراد العينة اتباعها كما يتضح من إجابتهم على السؤال المفتوح : -

اتباع أسلوب أو نظام الساعات المعتمدة (المقررات الدراسية) ويرجع تفضيلهم لهذا الأسلوب الى أنه يتيح الفرص للطالب لاختيار الأستاذ واختيار المادة الدراسية واختيار الموعد الذى يحدده للدراسة والامتحان [٣١].

جدول رقم (٦)

يوضح المشكلات التى قابلت أفراد العينة خلال مرحلة الدراسات العليا

المشـكلات الـتى قابلـت أفـراد العينة خلال مرحلة الدراسات العليا	نعم		إلى حد ما		لا	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
١- مشكلات شخصية						
- مالية	٣٠	٣٣ر٣٣	٤١	٤٥ر٥٦	١٩	٢١ر١١
- أسرية	٢٠	٢٢ر٢٢	٢٤	٢٦ر٦٧	٤٦	٥١ر١١
- الوقت المتاح	٥٠	٥٥ر٥٦	٣٠	٣٣ر٣٣	١٠	١١ر١١
٢- مشكلات خاصة بالعمل						
- قلة ترحيب إدارة المدرسة	٣٣	٣٦ر٦٧	٣٢	٣٥ر٥٥	٢٥	٢٧ر٧٨
- نظرة الزملاء	٨	٨ر٨٩	٣٣	٣٦ر٦٧	٤٩	٥٤ر٤٤
- قلة تشجيع الموجهين	٢٨	٣١ر١٢	٣١	٣٤ر٤٤	٣١	٣٤ر٤٤
- صـعوبة التوفـيق بيـن مواعيد الدراسة والعمل.	٥٣	٥٨ر٨٩	٣١	٣٤ر٤٤	٦	٦ر٦٧
٣- مشـكلات خاصـة بالقـبول فى الدراسات العليا.						
- اجتياز اختبار باللغة الإنجليزية	٢٨	٣١ر١٢	٣٠	٣٣ر٣٣	٣٢	٣٥ر٥٥
- ارتفاع رسوم الدراسة	٤٣	٤٧ر٧٨	٣٦	٤٠ر-	١١	١٢ر٢٢
٤- مشكلات خاصة بالوسائل المعنية						
- قلة توفر الأجهزة التى تعين على الدراسة.	٥٢	٥٧ر٧٨	٣٢	٣٥ر٥٥	٦	٦ر٦٧
- صعوبة الحصول على المراجع والدوريات داخل المكتبة.	٤٦	٥١ر٨	٢٩	٣٢ر٢٢	١٥	١٦ر٦٧
٥- مشكلات خاصة بأعضاء هيئة التدريس						
- عـدم انـتظام أعضـاء هيـئة الـتدريس بالمحاضرات.	٢٧	٣٠ر-	٣٠	٣٣ر٣٣	٣٣	٣٦ر٦٧
- تكلـيف المعيديـن والمدرسين المساعدين بتدريس بعض المحاضرات.	١٨	٢٠	٢٧	٣٠ر	٤٥	٥٠ر
٦- مشكلات خاصة بنظم التقويم						
- شكلية نظم التقويم	٤٨	٥٣ر٣٣	٣٣	٣٦ر٦٧	[illegible]	١٠ر
- سيطرة الأسئلة المقالية	٥٧	٦٣ر٣٣	٢٩	٣٢ر٢٢	[illegible]	٤ر٤٥
- عدم وجود معايير لتقويم أداء الدارسين.	٣٩	٤٣ر٣٣	٤٠	٤٤ر٤٥	١١	١٢ر٢٢
- تدخل العوامل الذاتية فى نظم التقويم.	٣٧	٤١ر١١	٣٤	٣٧ر٧٨	١٩	٢١ر١١

يتضـــح من الجدول السابق أن المشكلات التى تواجه طلاب الدراسات العليا وهى التى تضـــمنتها الاســـتبانه التى أجاب عليها أفراد العينة تنقسم الى مشكلات خاصة بالعمل، مشكلات خاصة بالقبول فى الدراسات العليا، مشكلات خاصة بالوسائل المعنية ، مشكلات خاصة بأعضاء هيئة التدريس ومشكلات خاصة بالتقويم، تنقسم كل منها الى مشكلات فرعية مبينة فى الاستبانه وفى الجدول السابق.

وقد جاءت إجابات أفراد العينة على كل من هذه المشكلات الفرعية على النحو التالى : -

١- مشكلات شخصية : -

يبدو من إجابات أفراد العينة على البنود الخاصة بالمشكلات الشخصية أن المشكلة المالية لم تكن ملحة وأنه لم تواجههم سوى المشكلة الخاصة بالوقت المتاح فقد جاءت إجاباتهم بنعم بالنسبة لهذه المشكلات تنازليا على النحو التالى : -

- المشـــكلات الخاصـــة بالوقت المتاح أجاب أفراد العينة على الجزئية الخاصة بها بصراحة إذ يتضح من إجاباتهم أن من تواجههم هذه المشكلات وهم الذين أجابوا بنعم تصل نسبتهم إلـــــى ٥٦ر٥٥% ، أما من اقروا بوجود هذه المشكلات ولكنها لم تكن حادة فكانت إجاباتهم الى حد ما وتصل نسبتهم الى ٢٣ر٣٣% .

ويرجع وجود هذه المشكلة سواء أكانت حادة أو غير حادة الى عدم تمكن بعض المعلمين من التوفـــيق بيـــن مواعيد الدراسة ومواعيد العمل، وقد يرجع من ناحية أخرى الى انشغال بعض المعلميـــن بعد مواعيد العمل بإعطاء دروس خصوصية، هذا الى جانب بعد أماكن عمل واقامة بعض المعلمين عن عواصم المحافظات التى يوجد بها كليات التربية .

- المشـــكلات المالية تبدو من إجابة أفراد العينة أنها كانت موجودة ولكنها لم تكن فى ضخامة مشـــكلة الوقت المتاح يتضح ذلك من إجابات أفراد العينة إذ تصل نسبة من قابلتهم هذه المشكلة أكبر من نسبة من لم تقابلهم فقد كانت نسبة من أجابوا بنعم ٣٣ر٣٣%، أما الذين واجهتهم هذه المشكلة ولكن لم تكن ملحة فكانت نسبتهم كبيرة إذ كانت نسبة مـــــن كانت إجابتهم إلى حد ما ٥٦ر٤٥% أما الذين لم تواجههم مشكلات مالية ولذلك أجابوا بلا فكانت نسبتهم ١١ر٢١% .

وربمـــا يـــرجع هذا خاصة بالنسبة لمن أجاب بلا أو من كانت إجابتهم الى حد ما الى تحرجهم من إبداء رأيهم بصراحة خاصة وانه فى سؤال تال اقر ٧٨ر٤٧% من أفراد العينة بأن رسوم الدراسة تشكل مشكلة بالنسبة لهم وإن ٤٠% اقروا بأنها تشكل مشكلة ولكنها غير ملحة.

– المشكلات الأسرية لم تكن ملحة بالنسبة لأفراد العينة إذ يبدو من إجابات أفراد العينة أن نسبة من لم تقابلهم هذه المشكلة أكبر من نسبة من قابلتهم إذ تصل نسبة من أجابوا بلا إلى ١١ر٥١% فى حين تصل نسبة من اقروا بأنها قابلتهم لذلك أجابوا بنعم الى ٢٢ر٢٢% أما الذين قابلتهم هذه المشكلة ولكنها كانت بسيطة ولذلك كانت إجاباتهم الى حد ما فتصل نسبتهم الى ٦٧ر٢٦% وهم مع الذين أجابوا بنعم أقل من النصف.

وقـــد يـــرجع عدم مواجهة كثير من أفراد العينة لمشكلات أسرية أما إلى تشجيع أفراد الأسرة لهم على الالتحاق بالدراسات العليا والاستمرار فيها أو الى تحرج بعض أفراد العينة من إبداء رأيهم بصراحة فيما يتصل بالمشكلات الأسرية .

المشـــكلات الأخـــرى التى ذكرها بعض أفراد العينة فيما يتصل بالمشكلات الشخصية وتضمنتها الإجابة على السؤال المفتوح هى : –

* ارتفـــاع أسعار الكتب والمراجع التى يحيل إليها بعض أعضاء هيئة التدريس ويصر البعض مـــنهم علـــى أن تكون الدراسة من كتاب معين يشعر الدارسون أن شراءه مفروض عليهم فى الوقت الذى لا يفى فيه المرتب بمطالب الحياة .

• صدور بعض الكتب المقررة قبل موعد الامتحان بفترة غير كافية لدراستها .

٢– مشكلات خاصة بالعمل : –

يبدو من إجابات أفراد العينة على بنود المشكلات الخاصة بالعمل الواردة بالاستبيانه انه واجهـــتهم ثـــلاث مشكلات من المشكلات الأربع كانت إحداهما من المشكلات الملاحة وجاءت إجاباتهم مرتبة تنازليا حسب حدة هذه المشكلات على النحو التالى : –

– مشـــكلة صـــعوبة التوفيق بين مواعيد الدراسة والعمل وهى ترتبط بمشكلة الوقت المتاح وقد جـــاءت هـــذه المشـــكلة – بالنسبة لأفراد العينة – فى المرتبة الأولى إذ وصلت نسبة من أجاب بنعم– من أفراد العينة – بالنسبة لوجود هذه المشكلة الى ٨٩ر٥٨% ووصلت نسبة من واجهتهم

هذه المشكلة ولكنها لم تكن ملحة الى ٣٤ر٤٤% وهى نسبة من كانت إجاباتهم الى حد ما، وهى نسبة كبيرة إذا أضيفت الى نسبة من أجابوا بنعم .

وقد ارجع بعض أفراد العينة وجود هذه المشكلة إلى أن إدارة المدرسة لا تسمح للمعلمين بأجازة لإعداد البحوث المطلوبة منهم ، وإن مديرى المدارس لا يسمحون لهم بالاستئذان لحضور بعض المحاضرات . وربما يكون للمسئولين بعض العذر فى ذلك لأن غياب المعلم عن عمله يؤدى الى ارتباك العمل بالمدرسة ويجعل من الصعب على المعلم الانتهاء من تدريس مادته فى الوقت المحدد لذلك .

وقد أكدت سعاد بسيونى عبدالنبى على أن هذه المشكلة من المشكلات التى تعوق طلاب الدراسات العليا عن إتمام دراساتهم أو تطيل مدتها خاصة وأن بعض طلاب الدراسات العليا يمارسون أعمالا يوميه بجانب دراساتهم العليا مما يحد من نشاطهم العلمى ويؤدى الى زيادة مدة الدراسة وخاصة ما يتصل منها بدرجتى الماجستير والدكتوراه [٣٢] .

- مشكلة قلة ترحيب إدارة المدرسة بالتحاق المعلمين بالدراسات العليا كانت من المشكلات التى واجهت الكثير من أفراد العينة فى أثناء دراستهم العليا بكليات التربية وجاءت فى المرتبة الثانية من المشكلات إذ وصلت نسبة من أجابوا بنعم على البند الخاص بوجود هذه المشكلة إلى ٣٧ر٦٧% أما من واجهتهم هذه المشكلة ولكنها لم تكن ملحة فتتضح من أن نسبة من كانت إجاباتهم الى حد ما وصلت إلى ٣٥ر٥٥% .

وقد يرجع عدم ترحيب إدارة المدرسة بالتحاق المعلمين بالدراسات العليا إلى تخوف مديرى المدارس من إن إنشغال المعلمين بالدراسة يؤدى الى إهمالهم لعملهم الى جانب خشيتهم من كثرة غياب الدارسين وارتباك العمل بالمدارس، وقد يرجع الى خوفهم من تعالى وتمرد المعلمين عليهم بعد حصولهم على أحد مؤهلات الدراسات العليا .

- مشكلة قلة تشجيع الموجهين وعدم اهتمامهم بالتحاق المعلمين بالدراسات العليا كانت هى الأخرى من المشكلات التى واجهت الكثير من أفراد العينة فى أثناء دراساتهم العليا إذ وصلت نسبة من أقر بوجود هذه المشكلة وهم الذين أجابوا بنعم على هذا البند إلى٣١ر١٢%، أما من واجهتهم هذه المشكلة ولكنها لم تكن ملحة فتتضح من نسبة من كانت إجاباتهم الى حد ما والتى وصلت الى ٣٤ر٤٤%.

وقد يرجع وجود هذه المشكلة من خوف الموجهين من انشغال المعلمين بدراساتهم العليا عــن عملهــم وعــدم تمكــنهم من الانتهاء من تدريس المنهج المقرر فى المواعيد التى حددتها تعلــيمات الــوزارة لذلك ، إلى جانب خوف بعضهم من استخدام المعلمين الملتحقين بالدراسات العليا أساليب وطرق تدريس جديدة ربما لا تتفق مع الأساليب والطرق التى يفضلونها .

- مشكلة نظرة الزملاء لم يشعر الكثير من أفراد العينة بوجودها يدل على ذلك ان نسبة من أجابوا بــلا كانــت ٤٤ر٥٤% وقد يرجع عدم شعور الكثير من أفراد العينة بوجود هذه المشكلة إلى انشغال كل معلم بمشاكله الخاصة وعدم اهتمامه بمقارنة نفسه بالآخرين .

٢- مشكلات خاصة بالدراسات العليا : -

يــبدو من إجابات أفراد العينة أن المشكلتين اللتين تضمنتهما الاستبانة قد واجهت أفراد العيــنة ولو أن مشكلة ارتفاع رسوم الدراسة كانت اكثر الحاحاً من مشكلة اجتياز اختبار باللغة الإنجليزية وكانت إجابة أفراد العينة وفقا لنسب الموافقة على النحو التالى : -

- مشــكلة ارتفــاع رسوم الدراسة كانت من المشكلات الملحة التى واجهت أفراد العينة فقد اقر بوجودها ٧٨ر٤٧% أجابوا بنعم واقر بوجودها الى حد ما ٤٠% .

ويمكــن أن نــدرك أهمية هذه المشكلة بالنسبة لطلاب الدراسات العليا إذا علمنا أن هذه الرســوم (ابتداء من عام ١٩٩٦/٩٥) لا تقل بالنسبة لبعض برامج الدراسات العليا عن ٢٠٠ جنــيه وتصــل فــى بعضــها الآخــر الــى ٣٧٥ جنيهاً هى رسوم درجة دكتوراه الفلسفة فى التربــيــــة.[٣٣] وقد أكد جمال محمد أبو الوفا وصلاح الدين محمد توفيق فى دراستهم على أن تــزايد الرسوم الدراسية أدى الى اكتفاء طلاب الدراسات العليا ببعض البرامج وعدم الاستمرار فى الدراسة حتى الحصول على درجة الدكتوراه [٣٤].

ويتضــح مــدى ارتفاع رسوم الدراسات العليا بكليات التربية مما ذكرته سعاد بسيونى عبدالنبى من أنها كانت ٥٢٥ قرشا تسدد دفعة واحدة قبل الدراسة [٣٥].

- مشــكلة اجتياز اختبارات القبول باللغة الإنجليزية لم تواجه عدداً كبيراً من أفراد العينة يدل علــى ذلك أن نسبة من أجاب بلا وهى ٥٥ر٣٥% أكبر من نسبة من أجاب بنعم وهـــــى ١٢ر٣١% أما الذين واجهتهم المشكلة ولكنها لم تكن حادة وهم الذين كانت إجاباتهم الى حد مــا فقــد وصــلت نســبتهم الى ٣٣ر٣٣% وقد يرجع عدم حدة هذه المشكلة الى أن بعض

المتقدمين لهذه الاختبارات من خريجى أقسام اللغات أو الى أن هذه الاختبارات غالبا ما تكون شـكلية يؤكد ذلك ما ذكرته نجوى محمد مجدى مجاهد من أنه على الرغم من وجود امتحان تحريـرى فى إحدى اللغات الأجنبية إلا أنه لا يخرج من كونه امتحانا تحريرياً – بالأسلوب الموضـوعى – فى قواعد اللغة الإنجليزية وتحصيلها ولم يستخدم بعد أساليب أخرى درجت عليها الأنظمة الجامعية المتقدمة من اختبارات ميول وقدرات أو بطاقات تتبعية أو دراسـة الخبرات السابقة [٣٧] .

مشكلات أخرى آثارها بعض أفراد العينة فى إجابتهم عن السؤال المفتوح هى : –

– أن المـدة الـتى يفـتح فـيها باب التقدم للالتحاق بالدراسات العليا محدودة لا تكفى لإعداد المستندات المطلوبة من الراغبين فى الدراسة والتقدم بها إلى الكلية إلى جانب عدم الإعلان عن المواعيد المحددة للتقدم للدراسات العليا .

٤–مشكلات خاصة بالوسائل المعنية : –

يـبدو من إجابات أفراد العينة على بندى المشكلات الخاصة بالوسائل المعنية أنها كانت من المشكلات الملحة وقد جاءت إجابة أفراد العينة بالنسبة لهما تنازليا على النحو التالى : –

– مشـكلة قلـة توفر الأجهزة التى تعين على الدراسة كانت من المشكلات الملحة التى واجهت أفراد العينة فى أثناء فترة دراساتهم العليا يدل على ذلك أن من أقروا بوجود هذه المشكلة كانت نسـبتهم مرتفعة تتضح من أن نسبة من أجابوا بنعم كانت ٧٨ر٥٧% هذا إلى جانب أن من واجهـتهم هـذه المشـكلة ولكن لم تكن ملحة كانت تصل إلى ٥٥ر٣٥% هى نسبة من كانت إجابتهم إلى حد ما .

وقـد أقر بوجود هذه المشكلة ونبه الى خطورتها تقارير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمـى والتكنولوجيا الحديثة، فنجد أن تقرير الدورة ٢٧ (١٩٩٩/٢٠٠٠م) يشير الى سوء حال المعامل اللازمة للنهوض بالدراسات العليا فى الجامعات، ويرجع التقرير ذلك الى سوء توظيف الإمكانات المتاحة وعدم تعظيم الإفادة منها، الى جانب عدم الاهتمام بصيانة الأجهزة والمعدات ويـرجع الـتقرير ذلك الى ضعف المستوى المهنى للكوادر الفنية المساعدة المنوط بها عمليات صيانة واصلاح المعدات والمعامل [٣٨] .

وأكــد تقرير الدورة ٢٨(٢٠٠٠/٢٠٠١م) على أن هذه المشكلة لا تزال قائمة وأشار الى عدم توافــر الأدوات والتجهيزات والتكنولوجيا المعينة وورش الصيانة والإصلاح وتصنيع الأجهزة العلمية بجميع الكليات – بما فيها كليات التربية – وذلك لعدم وجود العاملين الأكفاء من التقنيين والفنيين [٣٩] .

– مشــكلة صعوبة الحصول على المراجع والدوريات داخل المكتبة من المشكلات التى واجهت أفــراد العينة خلال دراساتهم العليا ويبدو أن إفادتهم من مكتبات كليات التربية كانت محدودة، يــدل علـــى ذلك أن نسبة من واجهتهم مشكلة الحصول على المراجع والدوريات من مكتبات كلــيات التربية كانت اكثر من نصف أفراد العينة إذ أقر بوجود هذه المشكلة ١١ر٥١% وهم الذين أجابوا بنعم ، أما الذين واجهتهم هذه المشكلة ولكن لم تكن حادة ولذلك كانت إجابتهم الى حد ما فقد كانت نسبتهم ٢٢ر٣٢%.

وقــد اقر بوجود هذه المشكلة تقارير المجلس القومى للتعليم قديمها وحديثها فقد أرجعها تقرير الدورة الثامنة (١٨٨٠/١٩٨١) الى قصور الاعتمادات المالية الموجهة فى الجامعات الى الكتــب والدوريات الى جانب التفتت وسوء التوزيع وأرجعها أيضا الى أنه لم توجه الجامعات العــناية الواجــبة لتكويـــن العاملين فى المكتبات ولذلك افتقدت أساسيات التنظيم الفنى للمواد العربية والأجنبية [٤٠] ، وأرجعها تقرير حديث (تقرير الدورة ٢٨ (٢٠٠٠/٢٠٠١) الى عدم الاهتمام الكــافى بإنشاء مكتبات تتوافر فيها المقومات المطلوبة عند إنشاء كليات وجامعات جديدة ومـــن ثـــم تولد المكتبات ضعيفة وتستمر على هذا النحو إلى جانب النقص الحاد فى العنصر البشرى المؤهل واللازم للعمل بالمكتبات الجامعية وإداراتها [٤١] .

وإذا رجعـــنا للدراســـات والبحوث نجد أن هذه المشكلة لم تغب عن فكر جميع الباحثين الذيـــن تـــناولوا بالدراســـة مشكلات التعليم الجامعى والدراسات العليا فقد أقرت سعاد بسيونى عبدالنــبى بوجـــود هـــذه المشـــكلة وأرجعـــتها إلى أن الاعتمادات المخصصة لشراء الكتب والمصـــنفات العلمية والدوريات ومستلزمات البحوث وغيرها وهى ما تحتاج مكتبات الكليات والجامعـــات الـــى التزود بها قليلة [٤٢] ، وأرجعتها دراسة مراد صالح مراد زيدان الى خلو المكتبات من المراجع العلمية الأساسية والمتقدمة وعدم احتوائها إلا على الكتب القديمة أو عدد محـــدود من المراجع الحديثة أو على الكتب الجامعية المقررة . [٤٣] وأكد ذلك محمد طه حنفى فـــى دراســـته التى بين فيها ان مكتبات كليات التربية تعيش تخلفا مخجلا لا من حيث الخدمة الداخلية والتصنيف فقط وإنما من حيث متابعة الجديد فى العلوم التربوية والنفسية [٤٤].

وخلال زيارة لمكتبة كلية التربية جامعة عين شمس (الكلية الأم) قام بها الباحث خلال شهر فبراير عام ٢٠٠٣م للتعرف على الرسائل والبحوث الخاصة بالدراسات العليا وبالرجوع لقسم الدوريـــات بالمكتبة وجد أن ورود الدوريات العربية للمكتبة غير منتظم وبسؤال أمينة المكتبة المسئولة عن هذا القسم قالت انهم يعتمدون فيما يتصل بالدوريات العربية على ما يرد للمكتبة علـــى سبيل الإهداء وإن الكلية لا تشترك فى أى دورية عربية مما يؤدى الى عدم ورود هذه الدوريـــات بانـــتظام للكلية وأفادت بأن المكتبة تشترك فقط فى تسع دوريات أجنبية، وهى ترد بانـــتظام .هذا ويشكل عدم ورود الدوريات العربية بانتظام للكلية مشكلة أمام طلاب الدراسات العلـــيا الذين يمثل إطلاعهم على الدوريات الأجنبية صعوبة ، هذا الى جانب أهمية الدوريات العربية فى التعرف على أوضاع التعليم فى مصر والدول العربية.

ويتضـــح مـــن إجابة بعض أفراد العينة عن السؤال المفتوح أن هناك صعوبات أخرى فيما يتصل بمكتبات كليات التربية يمكن أن نجملها فيما يلى : -

- عـــدم تعاون أمناء المكتبات والمختصين بها مع طلاب الدراسات العليا فى الحصول على ما يحتاجون إليه .

- صـــعوبة الحصـــول علـــى المـــراجع والدوريات من كليات التربية أما لعدم اشتراك طلاب الدراسات العليا فى المكتبة لعدم سدادهم رسوم الدراسة أو لأن مواعيد العمل بمكتبات كليات التربية لا تتفق ومواعيد الدارسين بالدراسات العليا .

- قصـــر الإطـــلاع والاســـتعارة بمكتبات كليات التربية على طلاب الكلية نفسها دون السماح لطلاب من كليات أخرى بالاستعارة .

٥-مشكلات خاصة بأعضاء هيئات التدريس :

يبدو أن المشكلات الخاصة بأعضاء هيئات التدريس بكليات التربية تم التغلب عليها فى الوقـــت الحـــالى لذلك لم يشعر بها أفراد العينة إذ جاءت إجاباتهم عن الأسئلة الخاصة بها على النحو التالى : -

- مشكلة عدم انتظام أعضاء هيئة التدريس بالمحاضرات لم يشعر بها عدد كبير من أفراد العينة لذلـــك كانت نسبة من رفضوا وجود هذه المشكلة وجاءت إجاباتهم بلا تصل الى ٦٧ر٣٣%

أما من رأوا أن هذه المشكلة موجودة لكنهم لم يشعروا بها لذلك كانت إجابتهم الى حد ما فقد وصلت نسبتهم الى ٣٣ر٣٣% .

جــاءت هــذه النتيجة مختلفة عما توصل إليه العديد من الباحثين والدارسين فقد ذكرت ســعاد بســيونى عبدالنــبى أن الدراسات العليا بكليات التربية تعانى من انشغال أعضاء هيئات الــتدريس بالمحاضرات وأعمال الامتحانات للدرجة الجامعية الأولى الى جانب كثرة الانتدابات والإعــارات ونقــص أعضــاء هيئات التدريس بسبب التوسع فى إنشاء كليات التربيـــة دون تخطيط [٤٥] وأكد على ذلك سعيد إسماعيل على الذى ذكر أن الكم الأكبر من كليات التربية أنشئ ولــيس به عضو هيئة تدريس واحد وخاصة فى الأقاليم [٤٦] وذكرت أمانى قنديل ان العجز فى أعضاء هيئات التدريس بالجامعات الإقليمية أدى الى اعتماد كلياتها بدرجة كبيرة على الانتداب من الجامعات الأخرى[٤٧] .

وجــاء مــا ذكره مراد صالح مراد زيدان متفقاً مع ما سبق إذ ذكر أن النقص فى هيئة الــتدريس فــى كليات التربية يرجع الى عدة أسباب منها: التوسع فى إنشاء كليات التربية دون توفــير الإعداد اللازمة للتدريس فيها وإعارة الكثير من أعضاء الهيئة التدريسية المؤهلة تأهيلاً عالــياً للدول العربية، واستقرار بعض المبعوثين فى الخارج بعد حصولهم على الدكتوراه[٤٨] .

قــد يرجع سبب اختلاف ما ذكره أفراد العينة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة إلى أن هذه الدراسات قد أعدت فى عقد الثمانينيات وبداية عقد التسعينيات من القرن العشرين وهى الفترة التى أنشئ فيها العديد من كليات التربية الإقليمية ، أما كليات التربية التى أنشئت قبل هذه الفــترة لم تكن قد استقرت بعد . ولاشك انه خلال فترة تصل الى اكثر من عشرين سنة حصل العديــد مــن المعيدين والمدرسين المساعدين بهذه الكليات على درجة الدكتوراه وعاد كثير من أعضــاء البعثات التى أوفدتها هذه الكليات للخارج ونتيجة لذلك تم التغلب -والى حد ما - على مشكلة العجز فى أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية الإقليمية ولم تعد فى حاجة الى الانتداب من الكليات الأخرى .

- مشكلة تكليف المعيدين والمدرسين المساعدين بتدريس بعض المحاضرات لم يشعر بها العديد مــن أفراد العينة لذلك وصلت نسبة من أجابوا بلا على السؤال الخاص بها ٥٠% من أفراد العينة أما من رأوا أنها موجودة إلى حد ما فقد وصلت نسبتهم الى ٣٠% .

وقــد اختلفــت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه زينب حسن حسن التى ذكرت أنه نتيجة لإنشاء كليات التربية الإقليمية دون أن يتوفر لبعضها عضو هيئة تدريس واحد فإن الاعتماد كان يــتم علــى أســاتذة مــن كليات أخرى عن طريق الانتداب أو عن طريق الاستعانة بالمعيدين والمدرسين المساعدين الذين يقومون بالعبء الأكبر فى العمل التدريسى (٤٩).

وقد يرجع اختلاف ما توصلت إليه الدراسات السابقة مع هذه الدراسة الى أنها أعدت من اكثر من خمسة عشر عاماً تم خلالها إعداد الكوادر اللازمة للتدريس بكليات التربية الإقليمية .

٦- مشكلات خاصة بنظم التقويم : -

يتضــح من إجابات أفراد العينة عن الأسئلة الخاصة بمشكلات نظم التقويم أن نسبة من شعروا بوجود هذه المشكلة كانت كبيرة ويمكن ترتيب الإجابة حسب حدة هذه المشكلات تنازليا على النحو التالى : -

- ســيطرة الأســئلة المقالية وقد جاءت هذه المشكلة فى المرتبة الأولى من المشكلات الخاصة بنظم التقويم حيث أقر بوجودها ٣٣ر٦٣% م ، أفراد العينة وهم الذين أجابوا بنعم ومن اقروا بوجودها الى حد ما تصل نسبتهم الى ٢٢ر٣٢% .

وتــتفق هذه النتيجة مع ما جاء بتقرير اللجنة العليا لتطوير الأداء الجامعى الذى ذكر أن نظــم الامــتحانات فى جامعاتنا لها سمات أساسية هى فى اغلبها أسئلة مقال تقيس قدرة الطالب على الحفظ والتذكر (٥٠) وتتفق مع ما توصلت إليه نجوى محمد مجدى مجاهد فى دراستها حيث ذكــرت أن الــتقويم يعــتمد فى معظمه على الاختبارات المقالية التحريرية التى لا تقيس بدقة المســتوى العلمى الحقيقى للطالب وكفاءته وقدرته على التحصيل والإبداع والتفكير العلمى لأنه يعتمد غالباً على الحفظ واسترجاع المعلومات (٥١).

وربما رفضت نسبة كبيرة من أفراد العينة سيطرة الأسئلة المقالية على نظم التقويم لأنها كما ذكر محمد صادق صبور تعتمد على عدد محدود من الأسئلة لا تتناول غير استدعاء أجزاء قلــيلة من المعرفة ولا تحتاج من الطالب ترتيب أفكاره ولا بيان الترابط وإيضاح العلاقات بينها ولا تتطلب الحل السليم لأى مسألة يمسها سؤال المقال (٥٢) .

- شكلية نظم التقويم وقد جاءت هذه المشكلة فى المرتبة الثانية بالنسبة للمشكلات الخاصة بنظم الــتقويم إذ أقر بوجودها ٣٣ر٥٣% من أفراد العينة أجابو بنعم بالنسبة لهذه الجزئية وشعر

بوجودهـــا ٦٧ر٣٦% ولذلك كانت إجاباتهم إنها موجودة إلى حد ما ويتفق هذا مع ما ذكره محمـــد صـــادق صـــبور مـــن أن نظـــم الـــتقويم تكـــتفى من الطالب بترديد ما فى الكتب والمحاضرات.

- عدم وجود معايير لتقويم أداء الدارسين كانت من المشكلات التى أقر بوجودها نسبة كبيرة من أفراد العينة وصلت الى ٣٣ر٣٤% هم الذين أجابوا بنعم ووصلت نسبة الذين اقروا بوجودها ولكن إلى حد ما إلى ٤٥ر٤٤% ، هذا وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره محمد صادق صبور إذ أشـــار الى أن نظام التصحيح المتبع لا يعطى للمدارك العليا أى وزن عند تقدير الدرجة بل يحاسب الطالب على فتات المعرفة (٥٤) .

- تدخـــل العوامل الذاتية فى نظم التقويم من المشكلات التى أقر بوجودها ١١ر٤١% من أفراد العينة فى حين أقر بوجودها الى حد ما ٧٨ر٣٧% منهم وقد أيد ذلك رشدى فام منصور حين أشار إلى ارتفاع تقديرات خريجى الجامعات الإقليمية وإلى التفاوت الذى يمكن أن يحدث لو قام بتصحيح الورقة عدد من المصححين بل المصحح الواحد من وقت آخر . (٥٥) ويؤكد ذلك عطـــيه محمـــد شـــعبان الذى ذكر أنه يلاحظ على أساليب التقويم المتبعة غلبة الذاتية على الموضوعية فى معظم وسائل التقويم المتبعة (٥٦) .

رابعا : النتائج والتوصيات

يضم هذا الجزء النتائج والتوصيات التى توصلت إليها الدراسة وقد جاءت على النحو التالى : -

١- النتائج

أسفرت الدراسة بشقيها النظرى والميدانى عن مجموعة نتائج يمكن أن نعرضها مصنفة على النحو التالى : -

١-١- نتائج خاصة بالأهداف المتصلة بالتنمية المهنية التى توفرها الدراسات العليا بكليات التربية يتبين منها : -

- إن من أهم أهداف الدراسات العليا بكليات التربية كما تبين من الدراسة النظرية المساهمة فى تنمية المعلمين مهنيا وتجديد معارفهم ورفع مستواهم فى المجالات التربوية والنفسية وزيادة معرفتهم بمواد تخصصهم وتنمية مهاراتهم فى تدريسها .
- التصدى للمشكلات التربوية التى كان للثورة العلمية والتكنولوجية وللتوسع فى التعليم أثرها فى ظهورها والمساهمة فى تطوير التعليم والارتقاء بالعملية التعليمية والتربوية، إعداد وتوفير الخبراء من التربويين والقادة فى مختلف التخصصات وذلك نتيجة لما تتم دراسته فى برامج الدراسات العليا .
- هناك أهداف أخرى سعى المعلمون الى تحقيقها من دراساتهم العليا بكليات التربية وضحتها نتائج تطبيق الاستبانة على أفراد العينة يمكن إجمالها فى : -

- التعرف على الاتجاهات الحديثة ذات الصلة بمجال عمل المعلمين لمسايرة احدث ما وصل إليه العلم فى تدريس المادة أو المواد التى يقومون بتدريسها.
- رغبة المعلمين فى التزود بمعلومات اكثر وتجديد معلوماتهم وذلك نتيجة للزيادة المطردة فى كم المعرفة والتقدم العلمى السريع فى جميع المجالات.
- التعرف على نظم التعليم والمناهج فى الدول المتقدمة بهدف الإفادة منها فى تطوير نظم التعليم فى مصر فى حالة اشتراكهم بالرأى فى تطوير التعليم فى مصر .

- تحقــيق وضـــع اجتماعى افضل بالترقية الى وظائف أعلى وتحسين المركز الاجتماعى للمعلمين باعتبارهم معلمين يدرسون لطلاب فى نهاية مراحل التعليم قبل الجامعى .

- الإفـــادة من وقت الفراغ لدى بعض المعلمين فى الالتحاق بالدراسات العليا التى تمكنهم مـــن الـــتعامل مع فئة من المثقفين والإفادة من خبرة أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية فى التغلب على مشكلات العمل .

١-٢- نتائج خاصة ببرامج الدراسات العليا التى توفرها كليات التربية يتبين منها : -

- بـــرامج الدراســـات العليا فى كليات التربية تضم برامج تربوية هى : الدبلوم العامة فى التربـــية ، الدبلوم المهنية فى التربية ، الدبلوم الخاصة فى التربية، درجة الماجستير فى التربـــية ، ودرجة دكتوراه الفلسفة فى التربية، وبرامج أكاديمية تخصصية تضم الدبلوم العامـــة لإعداد المعلم فى الآداب أو العلوم، الدبلوم الخاصة لإعداد المعلم فى الآداب أو العلـــوم، درجـــة الماجستير لإعداد المعلم فى الآداب أو العلوم ودرجة دكتوراه الفلسفة لإعداد المعلم فى الآداب أو العلوم.

- تمـــيز الدراسات العليا فى كليات التربية بتقديم أنواع متعددة من الدبلومات (تربوية و أكاديمـــية) بجانب الدرجات العلمية العليا (الماجستير والدكتوراه) تفتح شروط القبول بهـــا المجـــال أمام الحاصلين على تقدير مقبول فى المؤهل الجامعى الأول وفى بعض دبلومات الدراسات العليا(الدبلوم العامة فى التربية) لاستكمال دراساتهم وهى تكتفى فى القبول – إلى جانب ذلك – بالشروط التحصيلية وآراء أعضاء هيئات التدريس .

- تقسيم برامج الدراسات العليا فى كليات التربية الى مجموعتين إحداهما تربوية والأخرى تخصصية لا يعنى تنمية المعلم فى جانب واحد (مهنى أو تخصصى) ولكنها تهتم من خـــلال بعـــض المفردات والموضوعات وحلقات المناقشة بالجانب الآخر وبذلك يتحقق للمعلم التنمية الشاملة الى جانب تجديد معلوماته المهنية والأكاديمية .

- بـــرنامج الدبلوم الخاصة بنوعية التربوى و/ أو الأكاديمى التخصصى يعتبر من النظم الانتقائـــية الـــتى تقدم للمتميزين القادرين على مواصلة الدراسة لذلك يشترط للقبول به اجتـــياز الطالـــب لامـــتحان فـــى أحد اللغات الأجنبية وان تقدم للطالب خلال الدراسة محاضرات تزيد من إطلاعه على وسائل البحث العلمى واستخدامها .

١-٣- نـــتائج خاصـــة بالمقومات الأساسية للدراسات العليا فى كليات التربية يتبين منها أنها تقوم على : -

- الطالـــب الـــذى يجب ان تتوفر فيه الرغبة فى تنمية نفسه مهنيا والقدرة العلمية واجازة إحـــدى اللغـــات الأجنبـــية ، ومجموعة من الصفات الأخلاقية كالحياد الفكرى والأمانة العلمية والصبر والتواضع .

- عضـــو هيـــئة التدريس الذى يجب أن يتميز بالتفوق والكفاءة العلمية والقدرة على نقل المعلومات وأن يكون مثلا يحتذى به فى خلقه وانضباطه وفى أدائه وكفاءته المهنية .

- الإدارة التى يجب ان يتسم عملها بالمرونة التى تسمح بسرعة تطوير الدراسة والمناهج والمقـــررات الدراسية حتى يمكن الوفاء بمتطلبات التنمية والتطور السريع فى المعرفة والعلوم .

- المكتـــبات التى يجب ان تقدم تسهيلات فى الإطلاع والاستعارة مع تحديث مجموعاتها بصفة مستمرة واستخدام الأساليب الحديثة فى تصنيفها وفهرستها .

١-٤- نـــتائج خاصـــة بمجـــالات التنمية التى توفرها الدراسات العليا بكليات التربية وتقوم على:-

- إن المجـــالات التى تتيحها الدراسات العليا لتحقيق أهداف تنمية المعلمين مهنياً وأكاديمياً تضم المجال الأكاديمى التخصصى الذى يساعد المعلمين على تقديم مادة علمية متطورة ومتجددة لطلابهم والمجال التربوى المهنى الذى يزود المعلمين بالحديث من فنون التربية وطرق التدريس والمجال الثقافى الذى يزيد من معلوماتهم العامة، والمجال الإدارى الذى يجعل المعلمين قادرين على أداء مهامهم بمهارة، والمجال الاجتماعى الذى يساعد على تنمية مهارات المعلمين اجتماعياً.

- مساعدة المعلمين على تطوير أساليب التدريس واختيار الأسلوب المناسب لكل وحدة من الوحـــدات التى يقوم كل منهم بتدريسها وتساعدهم فى التعرف على أساليب التعامل مع الطلاب وحل مشكلاتهم .

- المعاونـــة فى صقل شخصية المعلم إذ يمكن أن تنمو لدى المعلم – من خلال الدراسات العلـــيا – مجموعـــة من الخصائص الشخصية اللازمة لنجاحه فى مهنة التدريس وفى تعاملـــه مـــع إدارة المدرســـة وتقـــوم هذه الخصائص على الاتزان الانفعالى والمظهر الشخصى والحيوية والنشاط فى العمل والقيادة الاجتماعية والتعاون والخلق القويم .

١-٥- نتائج خاصة بموضوعات الدراسة التى أفادت – الى حد كبير – أفراد العينة فى مجال عملهم بالتدريس هى : -

- الموضـــوعات الخاصة بطرق التدريس التى تسهم بقدر كبير فى إعداد طلاب الدراسات العليا معلمين ناجحين وذلك لأنهم عند احتكاكهم – فى بداية عملهم بالتدريس – بالطلاب شـــعروا بحاجـــتهم الـــى التعرف على طرق تدريس جديدة وأساليب أخرى للتعامل مع الطلاب .

- الموضـــوعات الخاصة بطرق التدريس لمجموعات كبيرة وذلك لأن كثير من المدارس الـــثانوية العامـــة – تعانى فى المدن الكبيرة – من ارتفاع فى كثافة الفصول تحتاج الى اتباع أساليب وطرق جديدة فى التدريس .

- الموضـــوعات الخاصـــة بالأساليب المختلفة للتقويم ومراعاة الفروق الفردية عند تقويم الطـــلاب وذلك لأن التقويم لم يعد يعتمد فقط على أسئلة المقال بل يعتمد الى جانب ذلك على أساليب أخرى يحتاج استخدامها الى دراسة .

- الموضـــوعات الخاصـــة بأساليب التغلب على مشكلات الطلاب وأساليب التعامل معهم خاصـــة وأنهـــم يتعاملون مع طلاب فى سن المراهقة لهم مشكلاتهم التى يحتاج التغلب عليها الى دراسة .

١-٦- نتائج خاصة بأساليب التدريس لطلاب الدراسات العليا هى : -

- حلقـــات المناقشـــة لأنهـــا تتيح المشاركة الإيجابية وتبادل الرأى بين الطلاب والأساتذة وتشجع الدارسين على التعبير عن أنفسهم .

- إجراء البحوث لأن اتباع هذا الأسلوب يتيح الإطلاع على مجموعة متنوعة من المراجع التى تتصل بموضوع الدراسة مما يساعد على تنمية مهارات البحث والابتكار والإبداع لدى الدارسين .

- اتباع نظام الساعات المعتمدة (المقررات الدراسية) الذى يتيح الفرص أمام طلاب الدراسات العليا لاختيار المادة واختيار الأستاذ واختيار موعد الدراسة والامتحان .

١-٧- نتائج خاصة بالمشكلات التى قابلت المعلمين أفراد العينة خلال الدراسة تنقسم الى : -

- مشكلات شخصية تنحصر فى انه ليس لديهم وقت كاف للدراسة وفى صعوبة التوفيق بين مواعيد العمل ومواعيد الدراسة خاصة وإن مديرى المدارس لا يسمحون بالاستئذان لحضور المحاضرات يقف الى جانب ذلك المشكلات المالية التى تترتب على التحاق الطلاب بالدراسات العليا ومنها التضحية بمورد رزق (قد يكون بإعطاء دروس خصوصية) وارتفاع رسوم الدراسة واسعار الكتب والمراجع والمذكرات التى تفرض على طلاب الدراسات العليا .

- مشكلات خاصة بالعمل أهمها عدم ترحيب إدارة المدرسة وعدم تشجيع الموجهين التحاق المعلمين بالدراسات العليا وذلك ربما لتخوفهم من انشغال المعلمين بالدراسة وإهمال العمل وعدم الانتهاء من تدريس المنهج المقرر فى المواعيد التى حددتها الوزارة لذلك .

- مشكلات خاصة بالدراسات العليا أهمها ارتفاع رسوم الدراسة التى تتراوح بين ٢٠٠ جنيه و ٣٧٥ جنيها وعدم تمكن المعلمين من التقدم للالتحاق بالدراسات العليا فى المدة التى تحددها الكلية لذلك لعدم كفايتها لإعداد المستندات المطلوبة .

- مشكلات خاصة بالوسائل المعينة تتمثل فى قلة توفر الأجهزة التى تعين على الدراسة وسوء حال المعامل وعدم الاهتمام بصيانة الأجهزة والمعدات يقف الى جانب ذلك عدم توفر المراجع والدوريات داخل المكتبة وصعوبة الحصول عليها لقصور الاعتمادات المالية والنقص فى أمناء المكتبات المؤهلين والمدربين على العمل بالمكتبات الجامعية وعلى معاونة الدارسين .

- مشـــكلات خاصـــة بـــنظم التقويم تتمثل فى سيطرة الأسئلة المقالية وشكلية نظم التقويم واكـــتفائها بترديد الطالب لما فى الكتب والمحاضرات ، وعدم وجود معايير لتقويم أداء الدارسين وتدخل العوامل الذاتية فى نظم التقويم .

٢- التوصيات

أسفرت الدراسة بشقيها النظرى والميدانى عن مجموعة من النتائج سبق عرضها ويمكن فى ضوئها الخروج بمجموعة من التوصيات يمكن تقسيمها على النحو التالى : -

٢-١- توصيات خاصة بأهداف الدراسات العليا تبين ضرورة : -

- أن يدخـــل ضمن أهداف الدراسات العليا بكليات التربية تزويد المجتمع بمخرجات قادرة علـــى الريادة العلمية والبحثية من المعلمين المتميزين القادرين على الابتكار والاختراع والإضـــافة والقادة القادرين على إدارة المؤسسات التعليمية وتطوير أساليب العمل فيها واســـتثمار الـــتقدم السريع فى مجال التقنيات الجديدة والمعلومات ووسائل الاتصال فى العمل الإدارى والفنى .

- تنمـــية العلاقـــة بيـــن كليات التربية والمؤسسات التربوية والتعليمية بهدف التغلب على العقـــبات والمشـــكلات التى تعوق العمل التربوى بالمؤسسات التربوية والتعليمية ونقل اهتمامات ووجهات نظر أعضاء هيئات التدريس والباحثين لإدارة هذه المؤسسات ونقل وجهـــات نظر الإدارة فى المشكلات التربوية إليهم وذلك حتى تكون الدراسات العليا بما تحويـــه من مقررات وبحوث يجريها الطلاب إضافة حقيقية للمعرفة والابتكار ووسيلة للتغلب على مشكلات هذه المؤسسات .

٢-٢- توصيات خاصة بطلاب الدراسات العليا من المعلمين تبين ضرورة : -

- إتاحـــة الفرصة للمعلمين للالتحاق بالدراسات العليا عن طريق التشجيع الدائم والمستمر من الموجهين وادارة المدرسة وتخفيض رسوم الدراسة أو تعاون كل من وزارة التربية والتعلـــيم ونقابة المهن التعليمية مع المعلمين فى سداد رسوم الدراسة ، ومنح المعلمين منح تفرغ للدراسة تحدد مدة زمنية لكل برنامج لا يتعداه المعلم وإلا حرم من التفرغ .

- اتســاع الدراســات العلــيا لاستيعاب كل من يملك القدرة الذهنية على مقابلة أعباء هذا المستوى من التعليم طبقا لمعايير وأسس لا تعتمد فقط فى اختيار طلاب الدراسات على إتقان الطالب لإحدى اللغات الأجنبية بل تمتد الى اجتياز الطلاب اختبارات قياس تكشف عــن مهارة الطالب الفكرية وقدرته البحثية وتساعد على إلحاق الطالب فى التخصصات التى تتفق واستعداداته .

- تنظــيم دورات صيفية فى اللغات الأجنبية بكليات التربية للراغبين فى الالتحاق بالدبلوم الخاصة فى التربية شرطاً للقبول بها وذلك لإتاحة فرص الالتحاق بها أمام عدد كبير من المعلمين الذين قد يحول ضعف مستواهم فى اللغات دون تحقيق ذلك .

- تشــجيع طــلاب الدراسات العليا من خلال المتابعة المستمرة ومعالجة المشكلات التى تعترضهم أثناء الدراسة وذلك بالتفاعل المباشر بين أعضاء هيئات التدريس والطلاب فى المحاضرات والتدريبات العملية .

٢-٣- توصيات خاصة بأعضاء هيئات التدريس بكليات التربية تبين ضرورة : -

- تحلــى أعضـــاء هيــئات التدريس بالصفات التى يتوخاها فيهم طلاب الدراسات العليا باعتبارهم قدوة وباعتبارهم مسئولين بدرجة كبيرة عن توجيههم .

- بــناء مــنظومة للتدريــب وللتعليم مدى الحياة لأعضاء هيئات التدريس بكليات التربية تســاعدهم على مواجهة التغير الذى يحدث فى بيئة التعليم الجامعى وتعينهم على تنمية وتطويــر معارفهم ومهاراتهم والإطلاع على الجديد فى مجالات تخصصهم وفى مجال التدريس الجامعى .

٢-٤- توصيات خاصة بالإدارة الجامعية تبين ضرورة : -

- رصــد الميزانــيات الكافية للدراسات العليا والبحث العلمى، وتخصيص ميزانية مستقلة داخــل ميزانية كل جامعة للإنفاق منها على الدراسات العليا والبحث العلمى، الى جانب البحــث عــن مصـــادر أخــرى لتمويل الدراسات العليا بالإضافة الى الاعتمادات التى تخصصها الدولة لذلك .

- توفـــير قدر كاف من الحرية الأكاديمية والإدارية للجامعات حتى يتسم عملها بالاستقلال فـــى صـــياغة سياســـتها ووضـــع خططها، وبالمرونة التى تسمح لها بتطوير الدراسة والمـــناهج العلمية والمقررات الدراسية بسرعة تنأى بها عن التعقيدات الإدارية التى قد تحول دون وفاء التطوير بمتطلبات التغيير السريع فى المجالات العلمية والتكنولوجية .

- ربط الجامعات وكليات التربية معا فى شبكة للمعلومات تتكون من قواعد بيانات متعددة تســاعد على تزويد متخذى القرار بها، والمسئولين التنفيذيين وأعضاء هيئات التدريس بالمعلومـــات اللازمـــة لأداء أعمـــالهم وتنفـــيذها ضمن الخطة الموضوعة وتبادلها مع الجامعات وكليات التربية فى الداخل والخارج .

- إعادة النظر فى مناهج الدراسات العليا بكليات التربية مع المراجعة الدورية المنتظمة لها بحيـــث تواكب التطورات العلمية المعاصرة والتغيرات المتسارعة فى المعرفة والعلوم والآداب ونـــتائج الـــبحوث التربوية والاتجاهات العالمية المعاصرة التى تمكنها من حل المشكلات التربوية والمساهمة فى تطوير التعليم .

- الاهـــتمام بإدخـــال تكنولوجيا المعلومات المعاصرة والاتصال ضمن برامج الدراسات العلـــيا بكليات التربية بصورة تمكن المعلم من التعايش مع مجتمع المعلومات وممارسة أدواره المستقبلية المتمثل معظمها فى دور العارف بإمكانات هذه التكنولوجيا وتصنيفها والقادر على تشغيلها بفعالية ومردود اقتصادى افضل وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية داخـــل حجـــرة الدراســـة والخبـــير فى اختيار المادة التعليمية وبرمجتها ببعض لغات التكنولوجيا المعاصرة .

- الاســـتعانة فـــى تدريس تكنولوجيا المعلومات فى الدراسات العليا بكليات التربية – فى حالـــة الاهـــتمام بتدريســـها – بأســـاتذة الجامعـــات المتخصصين فى نظم المعلومات واخصـــائيين من وزارات ذات صلة بطبيعة تكنولوجيا المعلومات بصفة مؤقتة – لحين إعداد الكوادر اللازمة لتدريسها بكليات التربية.

- التأكـــيد علـــى أهمية التنسيق والتعاون بين أقسام كليات التربية من ناحية وبينها وبين مراكـــز الـــبحوث الـــتربوية من ناحية أخرى وكذلك بينها وبين المدارس والمؤسسات التربوية والتعليمية من ناحية ثالثة .

- العمل على أن تبدأ محاضرات الدراسات العليا بعد نهاية اليوم الدراسى بالمدارس حتى يتسنى للطلاب المواظبة على حضور ومتابعة المحاضرات ، والنظر فى أن يختصر جدول المحاضرات الى ثلاث أيام حتى تتاح الفرصة للمعلمين للجمع بين التدريس فى مدارسهم وحضور المحاضرات .

- النظر فى إنشاء كليات للدراسات العليا كتنظيم جامعى إداري فى كل جامعة يتم تسجيل الطالب فيها للحصول على الدرجة الجامعية العليا علما بأنه قد سبق – فى حقبة السبعينيات من القرن الماضى – ودرست جامعة عين شمس إنشاء كلية للدراسات العليا تجمع وتنسق الدراسات العليا على مستوى الجامعة وتشجع الأبحاث المشتركة بين الأقسام المتناظرة والمتقاربة ، ويمكن – فى هذا المجال – الاستفادة بخبرة جامعة عمان العربية للدراسات العليا التى أنشأت كلية للدراسات العليا التربوية تهتم الى جانب مهامها فى إعداد طلاب الدراسات العليا لنيل درجة الدكتوراه بتقديم الاستشارات المدروسة للدول العربية فيما يتعلق بقضايا التربية .

٢-٥- توصيات خاصة بطرق التدريس تبين ضرورة : -

- تنويع أساليب التدريس فى الدراسات العليا واستخدام أساليب المناقشة والحوار ومجموعات البحث والوسائل الحديثة والتجارب المعملية فى التدريس وإتاحة الفرص للطلاب للنقاش والحوار حول ما يعن لهم من آراء ومقترحات حول قضايا التعليم ومشكلاتهم المهنية .

- تدريب المعلمين – طلاب الدراسات العليا – على التعليم الذاتى وتنمية القدرة لديهم على ذلك وتدريبهم على كتابة التقارير وأساليب البحث العلمى فى مصادر المعلومات المختلفة كالكتب والمراجع ومصادر البيانات والدوريات والحصول على المعلومات من شبكة الإنترنت بدلاً من الاعتماد على الكتاب الجامعى المقرر والمذكرات .

٢-٦- توصيات خاصة بالمكتبات والمعامل والتجهيزات تبين ضرورة : -

- تطوير مكتبات كليات التربية فى مفهومها ووظيفتها بحيث لا تقتصر على تقديم المواد المطبوعة وإنما يمتد مفهومها ووظيفتها إلى ما يجعلها مراكز وشبكات للمعلومات تتوفر

فـيها الخدمـة المكتبية المتطورة وتقدم للطلاب الوسائط المتعددة المقروءة والمسموعة والمرئية الى جانب خدمات الاتصال بمراكز المعلومات فى الداخل والخارج .

- تحديـث المكتبات الجامعية وفق التقنيات الحديثة وإصدار نشرات دورية تضم مقتنياتها الجديدة وتوزيع الخاص منها بالمواد التربوية على كليات التربية لتيسير الاستفادة منها .

- الـنظر فـى إنشاء مكتبات خاصة بالدراسات العليا فى كليات التربية وتخصيص نسبة الرسوم الدراسية التى يسددها طلاب الدراسات العليا فى كليات التربية لتوفير المراجع الحديثة والدوريات التربوية العربية والأجنبية لهذه المكتبات وربطها بشبكات المعلومات وتـزويدها بأجهـزة الحاسـبات الآلـية والميكروفيلم وربطها بشبكات اتصال بمكتبات الدراسات العليا فى كليات التربية الأخرى ومكتبات مراكز البحوث التربوية فى الداخل والخارج .

- توفير الأفراد والخبرات المؤهلة لتقديم الخدمات المكتبية المتطورة والتعامل مع الأجهزة الحديـثة لتخزين واسترجاع المعلومات ، والاهتمام بإعداد الكوادر الفنية اللازمة لإنشاء مراكز المعلومات رفيعة المستوى بكليات التربية .

- توفـير التجهـيزات والمعامل اللازمة للدراسات العليا وتوفير الفنيين اللازمين لتشغيلها وإصلاحها وإجراء صيانة دورية لها ضمانا لفعالية أدائها .

٢-٧- توصيات خاصة بأساليب التقويم تبين ضرورة : -

- وضع جداول امتحانات دبلومات الدراسات العليا فى مواعيد تتناسب وظروف المعلمين الشخصـية والاجتماعـية ولا تتعارض وطبيعة عملهم وظروف عقد امتحانات طلابهم وخاصة امتحانات الشهادات العامة .

- تطوير عملية التقويم بحيث تكون عملية مستمرة ومنتظمة ووسيلة لتقييم الطالب والعملية التعليمية نفسها لمعرفة مواطن القوة فى العملية التعليمية لدعمها ومواطن القصور للعمل علـى علاجها وبذلك يكون التقويم مقياساً لفهم الطالب للمعلومات التى درسها ولضمان جودة العملية التعليمية .

- مـــراعاة الشروط العلمية عند وضع الأسئلة وتنويع أساليب تقويم طلاب الدراسات العليا بحيـــث تتســـم بالشـــمول وتشمل أساليب متنوعة تقوم على المزج بين نظم الامتحانات الموضـــوعية البعـــيدة عن الذاتية التى يتوفر فيها الصدق والثبات الى حد كبير وأسئلة المقـــال الـــتى تقيس المجال المعرفى عند تقييم طلاب الدراسات العليا وذلك حتى يمكن قياس قدرة الطالب على الفهم والتحليل واستخلاص المعلومات والمعارف من مصادرها والتفكير والابتكار الى جانب استرجاع المعلومات .

قائمة المراجع

١- اللائحـــة الداخلية لكلية التربية جامعة عين شمس . فى : **دليل الكلية** . القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٠ ، ص ٩ .

وأيضـــا : ســـعاد بسيونى على : دراسة **مقارنة لنظم الدراسات العليا فى التربية فى جمهورية مصر العربية وبعض الدول الأخرى** " رسالة دكتوراه قدمت لكلية التربية جامعة عين شمس عام ١٩٨٠. ص ص٣١-٣٤.

وأيضـــا : نجوى محمد مجاهد . **دراسة تقويمية لنظام الدبلوم الخاص** . رسالة ماجستير قدمت لكلية البنات جامعة عين شمس عام ١٩٩٧م. ص٦١، ص٦٢،ص٦٩.

وأيضـــا : جمـــال محمد أبو الوفا وصلاح الدين محمد توفيق . " الدراسات العليا بكلية التربية ببـــنها، دراســـة حالـــة " دراسة قدمت للمؤتمر السنوى الثانى عشر لقسم أصـــول التربية بكلية تربية المنصورة تحت عنوان التربويون فى مصر. المنصورة ،٢٤-٢٥ ديسمبر ١٩٩٥م **فى بحوث ودراسات المؤتمر** .ص ٢٢٦.

وأيضا : عطيه منصور عبدالصادق : " الدراسات العليا بكليات التربية فى عالمنا العربى واقعاً ومـــامولاً " دراسة قدمت للمؤتمر السنوى الأول كليات التربية فى الوطن العـــربى فـــى عالم متغير، القاهرة ٢٣-٢٥ يناير ١٩٩٣م فى : **دراسات وبحوث المؤتمر** ج٢. القاهرة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، ١٩٩٣م . ص٤١٨.

وأيضـــا : زينـــب حسن حسن : " دراسة تحليلية لتجربة الجامعات الإقليمية فى مصر " **فى : الكـــتاب الســـنوى فـــى التربية وعلم النفس المجلد الثالث عشر**، التعليم الجامعى فى الوطن العربى . ط٢. تحرير سعيد إسماعيل على . القاهرة، دار الفكر العربى ، د.ت. ص١٦٤.

٢- نبـيل محمـد زايـد : **النمو الشخصى والمهنى للمعلم .ط٢.** القاهرة، دار المعارف ، ١٩٩٣. ص ص١٧-٢٣.

وأيضـا : نجـاح رحومـة احمـد حسن : " **التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى الفنى فى مصر**".رسالة دكتوراه قدمت لكلية البنات جامعة عين شمس عام ٢٠٠١م. ص ص٤١-٤٤.

٣- المـادة ١٨٧ مـن اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ الصادرة بقـرار رئـيس الجمهوريـة رقـم ٨٠٩ لسنة ١٩٧٥ والمعدلة بالقرار الجمهـورى رقـم ٢٧٨ لسنة ١٩٨١ والقرار الجمهورى رقم ٣٢١ لسنة ١٩٨٧.

وأيضـا : جامعة عين شمس . كلية التربية. **دليل الدراسات العليا** . القاهرة، ١٩٩٦. ص٢٧، ص٢٨ .

٤- جامعة عين شمس . كلية التربية. **دليل الدراسات العليا،** المرجع السابق ص ص ٥١-٥٥ .

وأيضـا : جامعة الزقازيق . كلية التربية ، اللائحة الداخلية لكلية التربية . الزقازيق، د.ت . صفحات متفرقة .

وأيضا : سعاد بسيونى عبدالنبى . مرجع سابق ص ص٥٩-٦٢ .

وأيضا : نجوى محمد مجدى مجاهد . مرجع سابق ص ص٥٩ - ٦٩+ ص٢٢٠ .

وأيضا : جمال محمد أبو الوفا وصلاح الدين محمد توفيق ، مرجع سابق ص ص٢٤٩- ٢٥١.

وأيضـا : تـودرى مرقص حنا ومحمد نبيه بدير : دراسة لبعض المشكلات التربوية لطلاب الدبلوم العام نظام العامين والعام الواحد بكلية التربية جامعة المنصورة . فى: **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، ع١٠،ج٢(أبريل ١٩٨٩) ص١٠٩ .

٥- نجوى محمد مجدى مجاهد . مرجع سابق ص٧٩ .

٦- محمـد نصـر رفـاعى وآخرين . **نظرة مستقبلية للدراسات العليا فى الجامعة وأكاديمية الشرطة.** القاهرة، المجلس الأعلى للجامعات ،١٩٨٧. ص٢ .

٧- منى ياسين محى الدين محرم . **دراسة ميدانية لبعض مشكلات إدارة كليات التربية النوعية فـى مصر** ، رسالة ماجستير قدمت لكلية التربية جامعة عين شمس عام ١٩٩٥. ص٨٦.

٨- محمد صادق صبور . مواصفات المعلم المثالى بالجامعة . فى : جامعة عين شمس. **الأسس الـتربوية لإعداد المعلم الجامعى ، ط٢.** القاهرة، ١٩٩٥. ص٢٨٥،ص ٢٨٦.

٩- عطيه منصور عبد الصادق . مرجع سابق، ص٤٢١.

وأيضا : جمال محمد أبو الوفا وصلاح الدين محمد توفيق . مرجع سابق ص٢٣٩.

١٠ - رؤية استراتيجية للتعليم الجامعى والعالى لمواجهة القرن الحادى والعشرين . فى : **تقرير المجلـس القومـى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، الدورة الثامنة والعشـرون**(سبتمبر ٢٠٠٠/ يونيه ٢٠٠١) . القاهرة، المجالس القومية المتخصصة ، ٢٠٠١. ص٢٠٣.

وأيضا : محمد نصر رفاعى وآخرين : مرجع سابق ص ٥ .

١١- الـنهوض بالدراسـات العليا فى الجامعات . فى : **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمـى والتكنولوجـيا. الدورة السابعة والعشرون** .(١٩٩٩ /٢٠٠٠). القاهرة، المجالس القومية المتخصصة ٢٠٠٠ ص١٧٩.

١٢- محمد نصر رفاعى وآخرين . مرجع سابق ، ص٣.

١٣- جمال محمد أبو الوفا وصلاح الدين محمد توفيق . مرجع سابق ص٢٧١.

١٤- هادية محمد رشاد أبو كليله . دراسة لآراء طلاب كليات التربية فى عملية إعدادهم. فى : **مجلة كلية التربية بالمنصورة**. ج١، ع١٠ (يناير ١٩٨٩) ص٤٨.

١٥- جمال محمد أبو الوفا وصلاح الدين محمد توفيق . مرجع سابق ص٢٧١.

١٦- تودرى مرقص حنا ومحمد نبيه بدير . مرجع سابق . ص١٢٢.

١٧- جمال محمد أبو الوفا وصلاح الدين محمد توفيق . مرجع سابق ص٢٨٩.

١٨- تودرى مرقص حنا ومحمد نبيه بدير . مرجع سابق، ص١٢٢.

١٩- نبيل محمد زايد . مرجع سابق ص١٣٠، ص١٣٢.

٢٠ – تودرى مرقص حنا ومحمد نبيه بدير . مرجع سابق ص١٢٤.

٢١- نبيل محمد زايد . مرجع سابق ص١٣٠، ص١٣٢.

٢٢- المرجع السابق، ص٥٨، ص٥٩ .

٢٣- باركلى وليم . **شرح بشارة يوحنا ج٢**، ترجمة عزت زكى : القاهرة ، دار التأليف والنشر، د.ت: ص٣٢٦.

٢٤- تودرى مرقص حنا ومحمد نبيه بدير. مرجع سابق، ص١٢٢.

٢٥- جمال محمد أبو الوفا وصلاح الدين محمد توفيق. مرجع سابق. ص٢٧٤.

٢٦- نبيل محمد زايد . مرجع سابق. ص١٢٨،ص١٢٩.

٢٧- جمال محمد أبو الوفا وصلاح الدين محمد توفيق. مرجع سابق. ص٢٧٣،ص٢٧٤.

٢٨- تودرى مرقص حنا ومحمد نبيه بدير. مرجع سابق، ص١٢٣،ص١٢٤.

٢٩- نجوى محمد مجدى مجاهد : مرجع سابق ص٨٣ .

٣٠- المرجع السابق ص٤٨.

٣١- سليمان عبد ربه . تطوير كليات التربية فى مصر فى ضوء الاتجاهات العالمية. دراسة قدمت للمؤتمر السنوى الأول "كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير"، القاهرة ٢٣-٢٥ يناير ١٩٩٣. **فى بحوث المؤتمر . ج٢**، مرجع سابق ص٣٣٨.

٣٢- سعاد بسيونى عبدالنبى . مرجع سابق ص٧٠.

٣٣- جامعة عين شمس . كلية التربية . دليل الدراسات العليا ١٩٩٦، مرجع سابق صفحات متفرقة .

٣٤- جمال محمد أبو الوفا وصلاح الدين محمد توفيق. مرجع سابق. ص٢٦١

٣٥- سعاد بسيونى عبدالنبى . مرجع سابق ص٧٨.

٣٦- نحوى محمد مجدى مجاهد . مرجع سابق ص٧٠.

٣٧- المرجع السابق ص٧٠.

٣٨- النهوض بالدراسات العليا بالجامعات . مرجع سابق ص٦٥

٣٩- **رؤية استراتيجية للتعليم الجامعى والعالى لمواجهة القرن الحادى والعشرين** . مرجع سابق ص٢٢٠.

٤٠- أسس النهوض بالمكتبة . فى : **تقرر المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، الدورة الثامنة (اكتوبر ١٩٨٠ - يوليو ١٩٨١) القاهرة**، المجالس القومية المتخصصة، ١٩٨١. ص١٠٦ .

٤١- **رؤيـــة اســـتراتيجية للتعليم الجامعى والعالى لمواجهة القرن الحادى والعشرين** . مرجع سابق، ص٢٠٥ .

٤٢- سعاد بسيونى عبدالنبى . مرجع سابق ص٧٦،ص٧٧.

٤٣- مـــراد صــــالح مـــراد زيدان . دور **كليات التربية الإقليمية فى خدمة المجتمع . دراسة تقويمية.** رسالة دكتوراه قدمت لمعهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة، ١٩٨٨ ، ص١٠٨

٤٤- محمـــد طــــه حنفى . **بعض مشكلات التعليم العالى ودورها فى هجرة الكفاءات العلمية . دراســـة مقارنــــة فى مصر والسودان والعراق** . رسالة ماجستير قدمت لكلية التربية جامعة عين شمس عام ١٩٩١. ص١٣٣

٤٥- سعاد بسيونى عبدالنبى. مرجع سابق، ص٢٧.

٤٦- ســـعيد إسماعيل على . **الدراسات العليا التربوية ، الأزمة والأمل** . دراسة قدمت للمؤتمر القومى لتطوير التعليم ، القاهرة، ١٤-١٦ يوليو ١٩٨٧. القاهرة، المجلس الأعلى للجامعات ، ١٩٨٧. ص٧

٤٧- امــــانى قـــنديل . التجربة المصرية فى التعليم (العلوم الإنسانية) فى : **الحلقة الدراسية الأولـــى التخطـــيط المتكامل للإصلاح التربوى**، القاهرة ٢٧-٢٩ مارس ١٩٨٨. القاهرة ، المجلس الأعلى للجامعات، ١٩٨٨. ص٩ .

٤٨- مراد صالح زيدان . مرجع سابق ١٢٥

٤٩- زينب حسن حسن . مرجع سابق ص١٨٠، ص١٨١

٥٠ - ج.م.ع . المجلـــس الأعلى للجامعات. اللجنة العليا لتطوير الأداء الجامعى. **تقرير اللجنة** ١٩٩٠-١٩٩١. القاهرة، ١٩٩٢. ص٩٢

٥١- نجوى محمد مجدى مجاهد . مرجع سابق، ص٢٢٧

٥٢- محمد صادق صبور . إصلاح التقويم هو المدخل لاصلاح التعليم . فى : **الأسس التربوية لإعـداد المعلـم الجامعى. ط٢**. القاهرة، جامعة عين شمي، ١٩٩٥. ص ١٨٤، ص١٨٦

٥٣- المرجع السابق ص١٨٤

٥٤- المرجع السابق ص١٨٤

٥٥- رشـدى فـام منصور . التقويم وبناء الاختبارات . **فى : الأسس التربوية لإعداد المعلم الجامعى .، ط٢**. القاهرة، جامعة عين شمس، ١٩٩٥. ص١٩٦

٥٦- عطيه منصور شعبان . مرجع سابق ص١٤٢

الفصل الثالث

فعالية التدريب فى التنمية المهنية لمعلمى

التعليم الثانوى العام

الفصل الثالث

فعالية التدريب فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام (*)

مقدمة :

يشهد العالم – وهو فى بداية القرن الحادى والعشرين – تغيرات سريعة ومتلاحقة تتمثل فـــى الانفجـــار المعـــرفى وثورة المعلومات والاتصالات، والتقدم التكنولوجى المذهل فى جميع مناحى الحياة، ولذلك اصبح إعداد المعلمين – شأنهم شأن غالبية أصحاب المهن الأخرى – غير كـــاف لـــتأدية أعمالهم بفعالية. وقد أشار تقدير " المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايـــته " عـــام ١٩٩٦ إلـــى ضـــرورة اكتساب المعلمين القدرة على التعلم الذاتى لمسايرة الـــتطورات المســـتمرة فـــى مجال المهنة، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات والسلبيات التى تواجههم فى الميدان ، واكتسابهم الكفايات المطلوبة للتعامل والتواصل مع البيئة المدرسية والبيئة الاجتماعية خارج المدرسة [١].

كما أشار تقرير اليونسكو إلى أن المعلمين معنيون بالتعليم مدى الحياة لتحديث معارفهم ومهـــاراتهم، ولذلك من الضرورى أن تتوافر لهم المساندة الكافية وظروف العمل المشجعة وأن يزودوا بالوسائل التى يحتاجونها لكى يتمكنوا من أداء أدوارهم بفعالية [٢].

وتـــأتى حاجـــة المعلـــم الى مواصلة تعلمه واستمرارية نموه المهنى من عدة اعتبارات مجتمعـــية وتعليمية، فهو المحرك الرئيسى لأى نشاط تربوى داخل النظام المدرسى، وهو الذى يعـــد تلامـــيذه للمهن المتغيرة فى المجتمع ، ويعمل على تحقيق نموهم، وإذا لم يكن مسار نموه المهنى مساراً غنياً بالخبرات النمائية السليمة فإنه لا يستطيع توجيه مسار نمو تلاميذه بالصورة المرجوة لأن " فاقد الشيء لا يعطيه " .

وتولـــى كثـــير مـــن الدول المتقدمة على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصـــادية اهـــتماماً كبيراً بعملية الارتقاء بالمعلم أكاديميا ومهنيا من خلال وسائل وأساليب عديـــدة مـــن أهمها التدريب أثناء الخدمة، لأن توافر المعلم الكفء والارتفاع بمستواه يزيد من فاعلية النظام التعليمى ويسهم فى تحديد نوعية ومستقبل الطلاب [٣].

ولمـــا كـــان التدريب أثناء الخدمة أحد الأساليب الرئيسة فى التنمية المهنية للمعلم، لذلك يحاول البحث – فى هذا الفصل – الإجابة عن سؤال رئيسى هو :

ما مدى فعالية التدريب الذى يتلقاه معلمو التعليم الثانوى العام خارج المدرسة فى تنميتهم مهنياً ؟

(*) هذا الفصل من إعداد : د. ناجى شنوده نخله

وللإجابة عن السؤال السابق يتناول البحث – فى هذا الفصل – التحديات التى تواجه التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام، وأهداف التنمية المهنية ووسائلها وأساليبها، والأسس والمبادئ التى يقوم عليها التدريب، وأهدافه ، وصوره وأشكاله وممارساته، ونقد واقعه، وآراء عينة من معلمى التعليم الثانوى العام حول فعالية التدريب فى تنميتهم مهنياً.

١ – التحديات التى تواجه التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام :

أن عملية التنمية المهنية فى غاية الأهمية بالنسبة للمعلم ذلك لأن إعداده لا يكسبه سوى الأسس التى تساعده على البدء فى ممارساته المهنية ، ومهما كانت جودة نظم إعداده فإنها لن تكفل له النجاح فى عمله طوال حياته دون مساعدة وتوجيه فعال واستمرارية فى التعلم ، واضطراد فى نموه المهنى. وهناك عدة أسباب مجتمعيه وتعليمية تدعو الى ضرورة الأخذ بسياسة التنمية المهنية للمعلمين، ومن أهم هذه الأسباب ما يأتى :

١/١ – الانفجار المعرفى وثورة المعلومات :

يعيش المجتمع المصرى فى الوقت الحاضر – كغيره من المجتمعات الأخرى – عصر تفجر المعلومات، والزيادة السريعة فى الإنتاج الفكرى، والذى أصبح فيه تميز الأفراد لا يعتمد على حفظ كم من المعلومات، وإنما يعتمد بالأكثر على قدراتهم على استخدام ما لديهم من معلومات فى حل المشكلات، وقدراتهم على المفاضلة بين البدائل المتاحة، وابتداع الحلول والأساليب الجديدة، وإعمال العقل البشرى فى الأمور التى يصعب على التكنولوجيا الحديثة أن تحققها ، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال التعليم المستمر مدى الحياة، حتى يمكن للفرد استيعاب التوسع الهائل فى المعارف والمعلومات والتعامل معها بذكاء .

وقد أدى الانفجار المعرفى إلى سرعة تغيير محتوى المقررات الدراسية، وإدخال معلومات ونظريات ومفاهيم جديدة لم يعرف كثير من المعلمين عنها شيئاً فى مراحل إعدادهم ، وبالتالى يفاجأ مثل هؤلاء المعلمين بموضوعات ليست لديهم معلومات كافية عنها، وهم مطالبون فى نفس الوقت بضرورة تعليمها لتلاميذهم مما يتطلب ضرورة العمل على تنميتهم مهنياً(٤).

وإذا كان التطور فى المعرفة سريع ومتلاحق بحيث اصبح من المستحيل أن يظل المعلم بمعزل عما يستجد من معلومات فى مادته الدراسية وطرق تدريسها، لذلك فإنه من الضرورى لمعلم التعليم الثانوى العام استيفاء وتحديث معارفه والارتقاء بمستواه المهنى من خلال التدريب

المستمر ودورات العمل الجماعى ، وتشجيع القراءات اليومية، وإجراء البحوث، والاشتراك فى المؤتمرات والمناقشات العلمية وحلقات البحث وغيرها من أساليب التنمية المهنية .

٢/١ – الثورة التكنولوجية الثالثة :

يواجــه المجــتمع المصــرى – كغيره من المجتمعات النامية – عدة تحديات من أهمها مواكــبة التغــيرات العالمــية، والتى اصطلح على تسميتها " بالموجة الثالثة "، والتى تتمثل فى الانتقال من المجتمع الصناعى إلى مجتمع ما بعد الصناعى Post Industrial ، وهو انتقال نوعى فائق السرعة تتضاعف فيه المنجزات العلمية كل بضع سنوات قليلة بعد أن كانت تتضاعف فى مئات السنين، وأصبح الإنتاج يعتمد فيه على التقدم التكنولوجى المذهل فى ظل ثورة المعلومات والاتصالات.

وتفرض الثورة التكنولوجية الجديدة على النظم التعليمية سرعة التغير لمواكبة ما يحدث مــن تــراكم معرفى وتطور تكنولوجى هائل ، وهو ما يحتاج إلى عملية تطوير مناسبة للقوى البشــرية، العاملــة داخــل قطاع التعليم ذاته ، وهذا يحتاج الى وقفة للمراجعة والإعداد وإعادة ترتيب الأوضاع، وهو أمر مكلف اقتصادياً واجتماعياً (٥).

وإذا كــان مفهــوم التكنولوجــيا يشــير إلى استخدام العلم وتطبيقاته فى مجالات الحياة المخــتلفة فى المجتمع، لذلك فان التطور التكنولوجى لم يكن بعيداً عن المجال التربوى بل اتسع اســتخدامه فى العملية التعليمية، وخصوصاً فى المرحلة الثانوية مثل استخدام شبكة المعلومات الدولــية (الإنترنــت) وبــرامج الحاسب الآلى وأقراص الليزر وأجهزة العرض وغيرها من الأجهزة الحديثة، وهو ما يقتضى أن يكون المعلم واعياً باستخدام هذه المستحدثات وتوظيفها فى التعلم من اجل تحسينه وزيادة فعاليته .

ويلحظ أن إدخال التكنولوجيا فى التعليم لا يتوقف على استحداث الآلات والمعدات فقط، بــل هــو تطويــر فى الفكر وترتيب فى المعلومات ، وتطوير فى أداء المعلم والتلميذ، وتوسيع المــدارك والقــدرة على تبادل المعلومات والاتصال باستخدام الأدوات المناسبة، ويعنى ذلك أن التكنولوجيا هى فكر وأداء وحلول للمشكلات قبل أن تكون مجرد اقتناء معدات وأجهزة حديثة .

وإذا كانت وزارة التربية والتعليم قد وضعت خطة لتطوير التعليم باستخدام التكنولوجيا، والــتى تعتمد على مهارات وقدرات المعلم فى توظيفها لخدمة العملية التعليمية، لذلك فإن المعلم

الـــذى توقفـــت معلوماتـــه ومهاراته عند مستوى إعداده المهنى لم يعد له دور فى الاستفادة من التطور التكنولوجى المذهل الذى بات يتطلب معلماً من نوع آخر أبرز متطلباته أن يكون متجدد المعـــارف والمهارات، قادراً على استيعاب المستجدات ، سريع التكيف مع ما حوله من تغيرات يوماً بعد يوم، خاصة وأن هناك فجوة كبيرة بين المعلم اللازم للقرن الحادى والعشرين، والمعلم المـــتاح فـــى نهاية القرن العشرين ، ولذلك فقد آن الأوان للاستثمار فى المعلمين لأنهم يشكلون عاملاً حاسماً فى أية استراتيجية للتنمية البشرية (٦).

٣/١- تغير أدوار ومسئوليات المعلم :

لقد صاحب الثورة العلمية والتكنولوجية تغير فى مهمة التربية بصفة عامة ومهمة المعلم بصـــفة خاصة، فالتربية أصبحت مهمتها مساعدة المتعلم على تنمية مهاراته وقدراته على التعلم مـــدى الحـــياة، والمعلم اصبح موجهاً لسير عملية التعلم ومديراً للموقف التعليمى أكثر من كونه مصـــدراً وحيداً للمعرفة أو مانحاً لها، وبالتالى لابد من تطوير قدراته ليكون فاعلاً وليس معوقاً فى هذا الموقف الجديد.

ويـــرى " جـــيروم " أنه من الآن فصاعداً سيكون تراكم المعرفة أقل أهمية بالقياس إلى عملية تنمية مهارات التعلم، ومن المحتمل أن ينتهى دور المعلم الذى كان يقف عند حدود كونه مجـــرد وعـــاء لـــنوع من المعلومات المتخصصة، بل سيكون فى إمكانه القيام بوظائف متعددة وثرية، وعليه أن يمتلك القدرة على أدائها بكفاءة من خلال عملية التنمية المهنية، وإذا كان هناك فرد واحد هو الذى يحتاج الى تدريب مستمر مدى الحياة، فسيكون هذا الفرد هو المعلم (٧).

وتشـــير دراســـة " جـــوان " إلى تحديد نوع المعلم المطلوب بالضرورة للقرن الحادى والعشرين، والذى يتمثل فيما يأتى (٨) :

- أن يكـــون معلماً ذاتى التوجيه، ومتأملاً، وقادراً على التعلم المستمر وإعادة تعلم المهارات المهنية .
- أن يقـــوم بـــدور فعـــال ومستقل فى تصميم وتقويم وإعادة صياغة استراتيجيات التدريس والتعلم، وذلك عن طريق المراجعة المستمرة لممارساته التدريسية .
- أن يؤسس قراراته الخاصة بالتطبيق النقدى للمعرفة الراهنة فى تخصصه.

- أن تكون لديه معرفة شاملة عن استراتيجيات التدريس، والتدليل على الاستخدام النقدى لها عن طريق تحسينها أو تغييرها، أو تطوير استراتيجيات جديدة عند الحاجة.
- أن يكون حساساً لمتطلبات التربية، والحاجة إلى العمل بشكل إيجابى لتحسين المجتمع.
- أن يعيش ويمارس المبادئ الأخلاقية التى يستلزمها المجتمع الديمقراطى ، بما فى ذلك من احترام حقوق وواجبات الإنسان فى ارتباطه بالآخرين .

ومـــن الملاحـــظ أن تغير الأدوار المطلوبة من المعلم القيام بها يعنى أن يتسم المعلمون بالكفاءة المهنية، أى أن يتلقوا تدريبا جيداً وتتوافر فيهم القدرة والرغبة لمواصلة التعلم.غير أن السياســـة الرامـــية الـــى الارتقاء بمستوى المعلمين مهنياً ، والتى شملتها برامج تطوير التعلـــيم، مازالـــت بعـــيدة – إلى حد كبير – عن معالجة حجم هذه المشكلة ودرجة تعقيدها وإلحاحها.

٤/١- التغيير فى أساليب التدريس وممارساته :

ظهـــرت خـــلال السنوات الأخيرة استراتيجيات للتعليم والتعلم والتقويم تفوق فى عددها وتـــنوعها ودرجـــة تعقدها تلك التى كانت موجودة من قبل، والتى لم يحصل غالبية المعلمين – وخاصـــة القدامـــى منهم – على فرصة تعلمها أثناء مرحلة إعدادهم وتركز هذه الاستراتيجيات الجديـــدة غالـــباً على نشاط التلميذ وإيجابيته فى العملية التعليمية، وتعدل من دور المعلم ليكون ميسراً لعملية التعلم داخل الفصل[٩].

والتربية – فى عصر الموجة الثالثة – تتطلب معلم من نوعية مختلفة، وظيفته ليست هى الناقل ولا الملقن للمعرفة بل الوسيط النشط والمنسق والمحفز، ومديراً للحوار الذى يستنهض به همم الطلاب ويرعى مواهبهم ، ويتيح لهم القدرة على النقد والحوار الجاد والاختلاف فى الرأى، وهـــذه النوعية من المعلمين تختلف تماماً عن النوعية التى كان يخرجها النظام التعليمى القائم، لذلك لابد من تغيير أفكار المعلمين وسلوكياتهم وخبراتهم وطريقة إعدادهم ،وتدريبهم تدريباً جيداً بحيث يتم تنميتهم مهنياً لمهام ومسئوليات جديدة ومتغيرة لأنه لا يمكن الاستغناء عنهم واستيراد غيرهم[١٠].

وتشـــير دراســـة " مـــيريام " إلى أن هناك مجموعة من التغييرات الحديثة فى أساليب التدريس وممارساته، ومن أهمها ما يأتى [١١] :

- تغيــيرات فــى فهــم عملية التعلم، والتى تقوم على المعرفة الاجتماعية المشتركة والنشاط المشترك .

- تغيــيرات فــى فهــم عملية التدريس على أنه إعداد للطلاب لتحقيق مستويات واضحة فى التعلم.

- تغييرات فى المفاهيم عن طبيعة المواد الدراسية فى التعلم .

- تغييرات فى مفهوم مكانة عمل المعلمين وطبيعة عملهم بحيث يكونوا أعضاء فى " مجتمع المتعلمين " .

- تغيــيرات فى الدور المتنامى للتكنولوجيا فى عملية التدريس، مما يتيح للمعلمين مزيداً من الوقت للعمل مع الطلاب بصورة فردية أو فى مجموعات صغيرة.

ومعظم هذه التغييرات ليست جديدة تماماً ، ولكن الجديد هو وضعها موضع التنفيذ وتطبيقها علــى نطــاق واســع فــى العملية التعليمية، وهى لا تحتاج فقط إلى معلم ملم بالمادة الدراسية والمهــارات المرتــبطة بها، ولكنها تحتاج أكثر من ذلك إلى معلم يتعمق فى فهم واقع مجتمعه وثقافــته ومشــكلاته وأهداف التعليم الثانوى، كما يحتاج إلى فهم عميق لسيكولوجية التلاميذ فى مــرحلة المــراهقة، وإلــى الإطلاع على البحوث الحديثة المتعلقة بتكوين المفاهيم والاتجاهات واكتســاب المهــارات، وتشــخيص المشكلات،والانحرافات ووضع استراتيجيات للتقويم وخطة لعلاج جوانب القصور موضع التنفيذ،الأمر الذى يتطلب تنمية المعلم مهنيا.

٥/١- الحراك المستمر للمعلمين بين نوعيات التعليم وتعدد مستوياتهم ومؤهلاتهم :

هناك حراكاً لمعظم معلمى الحلقة الإعدادية بعد قضاء مدة بينية تتراوح ما بين ثلاث أو أربــع ســنوات ينقلون بعدها مباشرة إلى التعليم الثانوى، أما المعلمين من خريجى شعبة التعليم الأساسى فيقتصر حراكهم من الحلقة الابتدائية إلى الحلقة الإعدادية.

ويمكــن تقســيم حراك المعلمين للتعليم الثانوى العام إلى نوعين هما: حراك رأسى من الحلقــة الإعدادية إلى التعلم الثانوى العام بعد قضاء مدة فى الحلقة الإعدادية تتوقف على العجز أو الــزيادة فــى معلمى التعليم الثانوى العام، وحراك أفقى فى نفس الرحلة الثانوية بين معلمى

المواد الثقافية من التعليم الفنى الى التعليم الثانوى العام. وهناك عدد قليل من المعلمين فى بعض التخصصات يعملون مباشرة بالتعليم الثانوى العام مثل معلمى الفلسفة والمنطق وعلم النفس.

ويفرض هذا الحراك على المعلم أن يعرف كيف يساعد تلاميذه على أن يكتسبوا مهارات أكــثر تعقيداً وأنماط من المعرفة أكثر مما كان مطلوباً منه فى الماضى [١٢] ، الأمر الذى يجعل التنمية المهنية للمعلمين مطلباً مٌلحاً لارتباطه الوثيق بتحسين مخرجات النظام التعليمى.

وتختلف مستويات المعلمين بالتعليم الثانوى تبعاً لاختلاف مصادر الحراك الوظيفى الذى يــأتون مــنه، ســواء كان ذلك الحراك من الحلقة الإعدادية أو التعليم الثانوى الفنى، فضلاً عن اختلاف مستويات كل هؤلاء المعلمين عن مستويات المعلمين الذين بدأوا عملهم مباشرة بالتعليم الثانوى العام.

ولا يقتصــر اختلاف مستويات معلمى التعليم الثانوى العام على اختلاف مصادر الخبرة التى مروا بها قبل انتقالهم لهذا النوع من التعليم، بل يتعداها إلى اختلاف وتعدد مؤهلات هؤلاء المعلمين. ويوضح جدول رقم (١) توزيع المعلمين بالتعليم الثانوى العام وفقا لمؤهلاتهم الدراسية فى الفترة من عام ٩٩/٢٠٠٠ إلى عام ٢٠٠١/٢٠٠٢.

جدول رقم (١)

توزيع معلمى التعليم الثانوى العام وفقا لمؤهلاتهم الدراسية [١٣]

العام الدراسى	مؤهلات عالية			مؤهلات متوسطة			إجمالى عدد المعلمين
	تربوية	غير تربوية	الجملة	تربوية	غير تربوية	الجملة	
٩٩/٢٠٠٠ عدد	٥٢٥٠٥	٢٦٥٣٨	٧٩٠٤٣	١٢٤٤	٨٩٠	٢١٣٤	٨١١٧٧
%	٦٤ر٦٨	٣٢ر٦٩	٩٧ر٣٧	١ر٣٥	١ر١٠	٢ر٦٣	
٢٠٠٠/٢٠٠١ عدد	٥٥٧١٢	٢٦٧٤٨	٨٢٤٦٠	١٤٣٤	١٠٦٩	٢٥٠٣	٨٤٩٦٣
%	٦٥ر٥٧	٣١ر٤٨	٩٧ر٠٥	١ر٦٩	١ر٢٦	٢ر٩٥	
٢٠٠١/٢٠٠٢عدد	٥٧٦٠٣	٢٧٦١٣	٨٥٢١٦	١٣٤٦	٩٦٠	٢٣٠٦	٨٧٥٢٢
%	٦٥ر٨٢	٣١ر٥٥	٩٧ر٣٧	١ر٥٣	١ر١٠	٢ر٦٣	

يتضح من الجدول السابق أن هناك تبايناً كبيراً فى مؤهلات معلمى التعلم الثانوى العام سواء من حيث مستوى التعليم أو من حيث التأهيل التربوى ، وذلك على النحو التالى :

- إن جملة عدد معلمى التعليم الثانوى العام من حملة المؤهلات العالية التربوية تقل عن ثلثى عدد هؤلاء المعلمين، أى أن هناك نحو أكثر من ثلث عدد المعلمين – وهى نسبة لا يستهان بهـــا – يحتاجون إلى استكمال تأهيلهم التربوى عن طريق الالتحاق بأحد برامج الدراسات التربوية بكليات التربية .

- أن هـــناك نســـبة تصـــل الى ٣% من معلمى التعليم الثانوى العام لا يزيد مستواهم العلمى والدراسى عن مستوى المرحلة التى يعملون بها، وينعكس ذلك على ضحالة ما يقدموه من ثقافة علمية لطلاب هذه المرحلة سواء لإعدادهم للحياة العملية أو لمواصلة الدراسة بالتعليم الجـــامعى والعالى، وهى تلك الأهداف المرجوة فى هذه المرحلة والتى حددها قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ وتعديلاته.

وإذا كانـــت وزارة التربـــية والتعليم قد أقدمت على تعيين (١٠٠ر١٠٠) معلماً من مختلف الكليات حديثى التخرج (٥٠ ألفاً معينين جدد عام ١٩٩٨، ٥٠ ألفا عام ٢٠٠٠)، فأن هناك عدداً كبـــيراً مـــن المعلميـــن مضى على تخرجهم سنوات طويلة، وكل هؤلاء يحتاجون الى تنميـــة مهنيـــــة [١٤].

والخلاصــــة هى أن هناك تحديات عديدة تواجه عملية التنمية المهنية لمعلى التعليم الثانوى العـــام تتطلـــب جهداً كبيراً واستخدام أساليب مبتكرة ووسائل غير نمطية متنوعة تسهم فى رفع كفاءة هؤلاء المعلمين وتحسين أدائهم باستمرار.

٢- أهداف التنمية المهنية للمعلم :

على الرغم من أن أدبيات التربية قد أشارت إلى مصطلح التنمية المهنية للمعلم منذ أكثر من ثلاثة عقود، خاصة تلك الوثائق الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إلا أن هـــذا المصـــطلح لم يرد ذكره فى التقارير الرسمية الخاصة بالسياسة التعليمية فى مصر إلا فى أواخـــر عـــام ١٩٩٧ حيـــث جاءت التنمية المهنية للمعلمين وإصلاح أحوالهم أحد أسس عشرة للسياسة التعليمية [١٥].

وقد تناول تقرير حديث لوزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٢ أهداف خطة التنمية المهنية التى تتمثل فى إكساب المتدربين القدرات التالية (٦١):

- إدارة عمليات التغيير والتعامل مع ثقافة المقاومة.
- التبصير بالرؤية المستقبلية للتعليم فى مصر والدور المتوقع من المتدربين فى تحقيقها .
- الإشراف التربوى التنموى كمفهوم بديل للتوجيه التربوى المحاسبى .
- تكريس الجهود التربوية التى يتطلبها تحقيق هدف التعليم للتميز والتميز للجميع .
- التخطيط الاستراتيجى .
- بناء الخطط الإجرائية وتحديد متطلبات تنفيذها وتقويمها.
- بناء معايير تقويم الأداء الشامل فى جميع جوانب العملية التعليمية.
- إجراء البحوث بجانبيها الكمى والكيفى .
- تفعيل وحدات التدريب والتقويم المدرسية بهدف الوصول الى المدرسة القائمة على التنمية المهنية Professional Development Bassed School .
- التعامل مع مصادر المعرفة المتعددة والمتنوعة من خلال الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة فى عمليات النمو المهنى الذاتى.
- دمج التكنولوجيا فى العملية التعليمية.
- تحقيق شراكة فاعلة بين المدرسة ومجتمعها المحلى.
- التعامل مع الشبكة الدولية للمعلومات فى التعرف على الجديد فى مجال التخصص.
- تحويل المدارس الى وحدات إنتاجية مدرة للدخل من خلال مشروع المدرسة المنتجة.

يتضح – من استقراء أهداف خطة الوزارة فى التنمية المهنية – أن صلة معظم هذه الأهداف بالتنمية المهنية يكاد يكون ضعيفا جداً، وتقتصر ارتباطها بهذا الموضوع على بعض الأهداف المحدودة مثل إكساب المتدربين القدرة على إجراء البحوث بجانبها الكمى والكيفى ،

ودمج التكنولوجيا فى العملية التعليمية، أما بقية أهداف خطة التنمية المهنية فمعظمها يميل الى الإعــلام عن سياسة الوزارة مثل التبصير بالرؤية المستقبلية للتعليم فى مصر، وتكريس الجهود الــتربوية التى يتطلبها تحقيق هدف التعليم للتميز والتميز للجميع، وتحويل المدارس إلى وحدات إنتاجية مدرة للدخل من خلال مشروع المدرسة المنتجة . كما أن هناك اهدافاً مكررة مثل هدف اكتساب المتدربين القدرة على التخطيط الإستراتيجى، والقدرة على بناء الخطة الإجرائية وتحديد متطلــبات تنفــيذها وتقويمها. وتحتاج هذه الأهداف إلى إعادة النظر فى صياغتها بحيث توجه عملية التنمية المهنية فى مسارها الصحيح .

ويمكــن اســتجلاء أهــداف التنمية المهنية من خلال استقراء ما تناولته بعض أدبيات التربية، حيث ركزت على التنمية المستمرة للجوانب الشخصية والأكاديمية والمهنية للمعلم والتى ترتبط بأدوارهم ومسئولياتهم التربوية والتعليمية،والإدارية المساندة لعملية التربية والتعليم، وذلك على النحو التالى:

- مســاعدة المعلم على تطوير نفسه عن طريق زيادة معارفه وتوسيع خبراته ونموه الثقافى العام [١٧] ، بالتعاون مع الخبراء والمتخصصين من رجال التربية .
- تعمــيق الأصــول المهنــية للمعلميــن عن طريق إتاحة الفرصة لهم للإطلاع على أحدث الــنظريات التربوية والنفسية وطرق التدريس الفعالة [١٨] ، واستخدام أساليب التعلم الذاتى والتعليم المصغر والتعليم المبرمج، وأسلوب حل المشكلات.
- رفع مستوى كفاءة المعلمين وممارساتهم العملية وإكسابهم الخبرات والمهارات المهنية التى تجعلهم اكثر قدرة على تحسين العمل [١٩]،وإدارة الفصل باسلوب ديمقراطى وتربوى فعال، وتحســين قدراتهــم علــى تقويم اتجاه الطلاب من خلال مجموعة من السياسات والبرامج والممارسات العملية .
- تنمية قدرات المعلم على مواجهة التغيرات المهنية والتكيف معها (مثل التغيرات فى أهداف التعليم وخطط وبرامج تطويره ومناهجه)، وحل المشكلات التربوية والمهنية التى يواجهها أثناء العمل، واتخاذ القرارات التى تتصف بالعقلانية والموضوعية [٢٠].
- زيــادة وعى المعلمين بثقافة المجتمع وبالبيئة المحيطة وتوثيق الصلة بهما، وفهم خصائص واحتياجات المتعلم ومشكلاته، والوعى بنتائج البحوث التربوية وتطبيقاتها.

- تلافـــى أوجـه النقص والقصور فى إعداد المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة، وإعطاء نوع من الـــتغذية الـــراجعة Feed Back لمؤسســـات الإعداد عن نوعية وكفاءة المعلمين المتخرجين منها،حتى يتسنى لها مراجعة خطط وبرامج الإعداد، ودراسة الأداء الواقعى للخريجين(٢١).

- تحســين اتجاهات المعلمين وتطوير أنماط سلوكهم خاصة ما يتعلق منها بعلاقات العمل (٢٢)، وتشجيع تبادل الأفكار فيما بينهم وبين المشرفين الفنيين حول طرق التدريس وحل المشكلات التعليمية.

- مســاعدة المعلميــن على تحسين الاستفادة من استخدام تكنولوجيا التعليم فى العملية التعليمية والإطلاع على ما استحدث منها والتدريب على تطبيقاتها فى التعليم(٢٣).

وتحقيق هذه الأهداف يتطلب من المسئولين أن يكون تعليم المعلمين وتطويرهم واستمرارية نموهــم فـــى بؤرة الاهتمام أثناء سعيهم لتحسين التعليم (٢٤) ، وترجمة أهداف التنمية المهنية – السابق الإشارة إليها– الى مجموعة حزم من البرامج والخطط القابلة للتنفيذ فى الواقع العملى.

٣- وسائل وأساليب التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوىالعام :

إن تعدد أهداف التنمية المهنية وتنوعها يتطلب تعدد وتنوع الوسائل والأساليب التى تعمل علـــى تحقـــيقها، وتمـــثل هذه الوسائل والأساليب عناصر فى المنظومة الفرعية لعملية التنمية المهنية، وهى تتكامل فيما بينها لتحقيق الأهداف المرجوة.

وقد تناولت بعض الدراسات وسائل وأساليب التنمية المهنية للمعلم منها دراسة عادل سيد على (١٩٩٥) ، حيث صنفتها إلى تسع وسائل هى : التدريب أثناء الخدمة، والتعليم بالمراسلة، والـــرحلات، والقـــراءة الحـــرة والمكتـــبات ، والدراسات التكميلية والدراسات العليا، والبعثات والـــزيارات، والنشرات والمجلات والدوريات، والتوجيه الفنى، والمؤتمرات والندوات والحلقات البحثـــية (٢٥). وعلى الرغم من أن هذا التصنيف قد يكون شاملاً إلا أنه يحتاج الى تجميعها فى عناصـــر مـــترابطة تســـهم فـــى تحديد مسئوليات كل من المؤسسة التعليمية والمعلم فى تبنيها وتنفيذها.

أمـــا دراسة نجاح رحومة (٢٠٠١) فقد صنفت هذه الوسائل والأساليب الى ست وسائل هـــى : التدريـــب أثناء الخدمة، والتدريب داخل المدرسة، والتعليم عن بعد، والإشراف التربوى والتوجـــيه الفنى، واشتراك المؤسسات المجتمعية فى تنمية المعلمين، والتعلم الذاتى (٢٦) . وعلى

الرغم من أن هذا التصنيف قد اسقط من وسائل وأساليب التنمية المهنية القراءة الحرة والاطلاع علـــى الكتب والمجلات والدوريات والنشرات، وحضور المؤتمرات والندوات والحلقات البحثية، والقـــيام بالـــرحلات ، إلا أن هذا التصنيف تناول أسلوب التعلم الذاتى للتعبير والدلالة عن هذه الوسائل .

كمـــا صنفت دراسة محمد الأصمعى (٢٠٠٢) هذه الوسائل والأساليب الى ست وسائل أيضـــا هى : التدريب أثناء الخدمة ، والتعليم عن بعد، والشراكة مع بعض مؤسسات التربية فى المجـــتمع، والإشـــراف والتوجـــيه التربوى، والتعاون والتفاعل مع الزملاء والإدارة المدرسية، والـــتعلم الذاتى [٢٧] . وإذا كان هذا التصنيف قد جمع بعض أساليب التنمية المهنية المشتركة فى عنصر كلى واحد مثل التدريب داخل المدرسة وخارجها تحت مسمى التدريب أثناء الخدمة ، إلا أنه لم يسير على نفس النهج فى عرضه لأساليب التنمية المهنية الأخرى حيث فصل بين أسلوب الإشراف والتوجيه التربوى، والتعاون والتفاعل مع الزملاء والإدارة المدرسية .

وعلـــى الـــرغم مما أشارت إليه الدراسات السابقة من ضرورة تنويع وسائل وأساليب التنمـــية المهنية للمعلم، إلا أن وزارة التربية والتعليم اختزلت هذه الوسائل فى عدد محدود جداً، ففـــى تقرير للوزارة عام (٢٠٠١) تناول الفصل الأول من الباب الثالث موضوع التنمية المهنية المســـتديمة ، واقتصـــر علـــى عرض أسلوب التدريب عن بعد، والبعثات الداخلية والخارجية، والتدريب المباشر [٢٨] ، ولم يشر الى أى وسائل وأساليب أخرى للتنمية المهنية.

ولـــم يأت التقرير الأخير الصادر عن الوزارة عام (٢٠٠٢) بجديد عن وسائل وأساليب التنمـــية المهنـــية للمعلم، حيث اقتصر أيضا على الإشارة الى هذين الأسلوبين وهما : التدريب ســـواء كـــان تدريب مباشر أو من خلال شبكة الفيديو كونفرنس ، والبعثات سواء كانت بعثات داخلية أو خارجية [٢٩].

وإذا كان التدريب والبعثات عنصرين هامين فى عملية التنمية المهنية للمعلم، إلا أنه لا يمكن الاعتماد عليهما وحدهما فى تحقيق أهدافها بصورة فعالة. وقد يكون من رأى الوزارة ان التدريـــب عملية شاملة تتضمن العديد من وسائل وأساليب التنمية المهنية الأخرى، غير أن هذا الرأى – إذا كان وارداً – ليس صحيحا تماماً ، فالقراءة الحرة والإطلاع على الكتب والمجلات والدوريات ، والاشتراك فى المؤتمرات والندوات ، والقيام بالرحلات العلمية يصعب تحقيقها من خلال التدريب وحده .

كمـــا أن اختزال عملية التنمية المهنية فى التدريب والبعثات يجعل نجاحها رهناً بفعالية هذيـــن العنصرين، فمثلاً أى قصور فى التدريب – وهو العنصر الذى يستخدم حالياً على نطاق واســـع – يجعــل التنمـــية المهنـــية للمعلم فى مهب الريح، ولذلك من الضرورى تنويع وسائل وأساليب التنمية المهنية ووضع الخطط والبرامج الفعالة لتنفيذها.

يتضـــح – مما سبق – أن وزارة التربية والتعليم تعتمد بدرجة كبيرة على التدريب أثناء الخدمـــة فى تحقيق أهداف التنمية المهنية باعتباره أحد العناصر الرئيسة فى تنمية المعلم مهنياً. وســـوف يحـــاول البحث التعرف على فعالية برامج التدريب ودورها فى عملية التنمية المهنية للمعلم من خلال استقراء محك يستخدم لهذا الغرض.

٤– الأسس والمبادئ التى يقوم عليها التدريب :

يقوم التدريب أثناء الخدمة – شأنه فى ذلك شأن غيره من وسائل وأساليب التنمية المهنية – علـــى مجموعـــة مـــن الأسس والمبادئ التى يمكن من خلالها التعرف على مدى فاعلية برامج التدريب فى تنمية المعلم مهنياً .

ومـــن اســـتقراء بعض أدبيات التربية التى تناولت أسس ومبادئ التنمية المهنية بصفة عامـــة، والتدريب بصفة خاصة، يحاول الباحث استجلاء محكاً لهذه الدراسة للتعرف على مدى فعالية التدريب ودوره فى عملية التنمية المهنية.

فقـــد أشـــارت دراســـة احمد محمد غانم (١٩٩٣) إلى الأسس التى تقوم عليها التنمية المهنية للمعلم كالآتى :

أ – تقوم على تنظيم مؤسسى فعال.

ب – توافر التسهيلات اللازمة لها.

ج – تأخذ بكل جديد.

د – الشمول .

هـ – الاستمرارية.

و – تتم من خلال عدد من الأنشطة والبرامج.

ز – تشارك فيها عدة جهات رسمية وغير رسمية[٣٠].

يتضـــح – مما سبق – أن هذه الأسس والمبادئ ينقصها عدة مبادئ أخرى منها التنوع والـــتكامل، والملاءمـــة، وهى من المبادئ الأساسية للتنمية المهنية بصفة عامة والتدريب بصفة خاصة .

وتـــناول تقريـــر صادر عن وزارة التربية والتعليم (٢٠٠١) أسس التنمية المهنية على النحو التالى :

أ – الاحتياجات التدريبية مدخل لتخطيط برامج التنمية المهنية .

ب – استمرارية التنمية المهنية مطلب عصرى .

ج – شمولية التنمية المهنية .

د – دمج التكنولوجيا المتقدمة فى مجال التعليم والتدريب .

هـ – تنوع أساليب التنمية المهنية .

و – التركيز على المهارات الأساسية [٣١].

يتضح – مما سبق – أن هذه الأسس والمبادئ أغفلت مبدأ مسايرة التنمية المهنية لكل ما هو جديد واكتفت بدمج التكنولوجيا المتقدمة فى عملية التعليم والتدريب.

وأشار تقرير حديث للوزارة (٢٠٠٢) إلى أسس ومبادئ التنمية المهنية وهى كالآتى :

أ – الواقعـــية : بمعـــنى الانطلاق من الاحتياجات التدريبية الفعلية كمدخل لتخطيط برامج التنمية المهنية.

ب – الاســـتمرارية : بمعـــنى استمرارية عمليات التدريب ، لتستجيب للمستجدات التربوية والمكتشفات العلمية من ناحية، وتستوعب أهداف التجديدات التربوية التى تتبناها الوزارة من ناحية أخرى.

ج – الشمول : بمعنى أن تتوجه عمليات التنمية المهنية لتخاطب جميع الممارسين التربويين على كافة المستويات وفى جميع المراحل والتخصصات .

و – المتابعة : بمعنى متابعة أداء المتدربين لتحقيق التغذية الراجعة والتطوير المستمر لبرامج التدريب.

ز – الدمج : ويقصد به دمج التكنولوجيا المتقدمة فى عمليات التدريب (٣٢) .

يتضح – مما سبق – أن الأسس والمبادئ التى تضمنها هذا التقرير أغفلت مبدأ التركيز على المهارات الأساسية التى تضمنها تقرير الوزارة للعام السابق، على حين أضاف التقرير الحالى مبدأ التكامل ومبدأ المتابعة. وربما يرجع عدم اتفاق التقريران المتعاقبان الصادران عن الوزارة إلى غياب الرؤية الواضحة للمبادئ والأسس التى تقوم عليه عملية التنمية المهنية .

• غير أن هناك دراسات ركزت بصفة خاصة على المبادئ والأسس التى يقوم عليها التدريب، فقد تناولت دراسة كمال محمود الخطيب (١٩٩١) أسس ومقومات التدريب وهى كالآتى :

أ – أن يكون التدريب نابعاً من احتياجات فعلية يحس بها المتدربون ويشاركون فى تحديدها .

ب – تحليل العمل كمصدر للتعرف على الاحتياجات التدريبية .

ج – صياغة الأهداف والتخطيط من أجل تحقيقها .

د – توافر الظروف المناسبة لتدعيم العلاقات بين المتدربين .

هـ – تأكيد العلاقة بين المدرسة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية .

و – التقويم المستمر لبرامج التدريب .

ز – إثارة الاهتمام بمشكلات معينة من أجل تحسين التعليم .

ح – توافر العديد من المصادر الفنية وتيسير فرص الاستفادة منها .

ط – الاهتمام المستمر بالأفراد والجماعات فى دراستهم للمشكلات(٣٣) .

يتضح – من استقراء هذه الأسس والمقومات – إنها أغفلت عدة مبادئ هامة منها الاستمرارية والشمول والتكامل. كما أن هناك استطراداً فى تناول الاحتياجات التدريبية فقد ركزت النقطة الأولى على أن يكون التدريب نابعاً من احتياجات فعلية يحس بها المتدربون ويشاركون فى تحديدها، وتناولت النقطة الثانية تحليل العمل كمصدر للتعرف على الاحتياجات التدريبية، وكان من الأجدر تناولهما معا فى نقطة واحدة. كما أن الثلاث نقاط الأخيرة تتعلق

بعنصر واحد من عناصر التدريب وهو الخاص بطرق التدريب، وبالتالى فهى لا تصلح تماماً للتعبير عن المبادئ والأسس العامة التى يقوم عليها التدريب.

وتناولت دراسة صفاء الأعسر (١٩٩٩) مبادئ وأسس التدريب وهى كالآتى :

أ – الغرضية .	ط – تقويم البرنامج.
ب – الاستمرارية .	ى – المتابعة .
ج – الشمولية .	ك – مراعاة التدريب للفروق الفردية بين الأفراد .
د – الواقعية .	ل – العمل على أن يكون البرنامج موجهاً للتغير الحقيقى .
هـ – الملاءمة .	م – الميتا معرفة (التفكير فى التفكير) .
و – الديناميكية .	ن – تقديم نماذج تطبيقية .
ز – توافر الميزانية .	ش – الانغماس النشط ومعايشة الخبرة التدريبية .
ح – القيادة	ع – استقلالية المتدرب [٣٤].

ويلاحظ أن النقاط الست الأخيرة تتعلق بعنصر واحد من عناصر التدريب وهو طرق التدريب ، كما أن هناك تداخلاً بين عنصر المتابعة والتقويم ، إذا أن المتابعة تتضمن فى ثناياها عملية التقويم .

وأشارت دراسة عادل حسين أبو زيد (٢٠٠٣) إلى مبادئ التدريب على النحو التالى :-

أ – وضوح أهداف التدريب وقابليتها للتطبيق.

ب – استمرارية التدريب لتنمية العاملين بما يتمشى مع متطلبات التطور الوظيفى .

ج – شمولية التدريب لكافة المستويات الوظيفية .

د – التدرج فى الموضوعات التى يعالجها التدريب من البسيط الى المركب .

هـ – مواكبة التطور ليقدم التدريب كل جديد فى شتى مجالات العمل وبأحدث أساليب التكنولوجيا.

و – الواقعية من حيث تلبية التدريب لاحتياجات المتدربين الفعلية بما يتناسب مع مستوياته[٣٥].

يتضـــح – مما سبق – أن عبارة التدرج فى موضوعات التدريب تتعلق بمبادئ وأسس طـــرق التدريـــب، ومـــن الصعوبة بمكان جعلها أسس عامة لعملية التدريب ككل والتى تشمل عناصر أخرى غير طرق التدريب.

ومـــن استقراء مبادئ وأسس التدريب – التى سبق الإشارة إليها – يمكن استجلاء عدة عناصر أساسية تشكل فى مجموعها محكاً للتدريب، يمكن الاسترشاد به فى التعرف على فعالية التدريب فى عملية التنمية المهنية – وعناصر المحك هى :

١- وضوح أهداف التدريب وتحقيقها فى الواقع العملى .

٢- فعالية النظام المؤسسى للتدريب والمشاركة المجتمعية فيه .

٣- استجابته لاحتياجات المتدربين وللتغيرات الحديثة ومواكبة التطور .

٤- توافر الإمكانات والتسهيلات اللازمة له.

٥- شمولية التدريب وتنوع أساليبه وطرقه .

٦- استمرارية التدريب .

٧- فعالية نظام المتابعة والتقويم.

وســـوف يتم تطبيق هذا المحك على النتائج التى تسفر عنها الدراسة بعد استجلاء آراء معلمى التعليم الثانوى العام حول فاعلية برامج التدريب فى تنميتهم مهنياً .

٥- أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

إذا كان التدريب أثناء الخدمة وسيلة رئيسة فى عملية التنمية المهنية للمعلمين فإن أهدافه لأبد وأن تتركز حول هذه العملية التى تساهم بدورها فى تحسين وجودة العملية التعليمية . ومن استقراء العديد من أدبيات التربية يمكن تحديد هذه الأهداف على النحو التالى :

- تـــزويد المعلم بالخبرات الحديثة فى مجال تخصصه الأكاديمى وفى الأساليب الحديثة فى الـــتعلم وطـــرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم الحديثة (٣٦)، بما يساهم فى تحقيق التعليم المستمر للمعلم، وجعله على علم بما يستجد من معلومات فى مجال عمله.

- تحفيز المعلم على استخدام قدراته بأقصى درجة ممكنة وإتاحة فرص النمو المهنى له .

- تقديـم العون للمعلمين الجدد أو من يمارس منهم مسئولية جديدة لأول مرة أو يدخل ميداناً جديداً من ميادين العمل التربوى (٣٧).

- تأهيل المعلمين غير المؤهلين علميا أو تربوياً، وعلاج نواحى القصور فى عملية إعدادهم قبل الخدمة، خاصة وأن بعض المعلمين لم يعد أصلاً لمهنة التعليم، وبعضهم دون مستوى الكفاية المناسبة للمرحلة التعليمية التى يعملون بها (٣٨).

- تنمـية قدرات المعلمين على إيجاد حلول علمية للمشكلات التعليمية التى يواجهونها أثناء العمل(٣٩).

- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو تقديرهم لقيمة عملهم وأهميته ، وتعديل بعض الاتجاهات السلبية، مما يساهم فى تحقيق التفاعل الإيجابى بين المعلمين وتحسين العلاقات الإنسانية فى البيئة المدرسية (٤٠) .

- إكساب المعلم المهارات التى تتطلبها الترقية للوظائف الأعلى وفهم أبعادها والقوانين التى تنظمها ، وطبيعة علاقاته برؤسائه ومرؤوسيه فى الإدارة المدرسية .

ويـرى الباحث ان المحك الرئيسى فى فعالية هذه الأهداف هو ترجمتها فى أرض الواقع الـى بـرامج وخطـط تدريبـية على المدى القريب والبعيد، بحيث تكون هذه البرامج مستمرة ومتتابعة تساهم فى تحديث خبرات المعلم وتنميته مهنياً .

٦- تصنيف برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

تناولـت أدبـيات التربية عدة تصنيفات لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، فالبعض مـنها صـنف بـرامج التدريب وفقا للهدف من التدريب، غير أن هناك أدبيات أخرى صنفت التدريب وفقاً لطبيعة محتوى هذه البرامج، والبعض الآخر صنف برامج التدريب وفقا أساليب التفاعل بين المدرب والمعلمين، وفيما يلى عرضاً لهذه التصنيفات :

١/٦ – تصنيف برامج التدريب وفقا للأهداف التى تسعى إلى تحقيقها :

يعتمد هذا التصنيف على تقسيم أهداف التدريب – التى سبق الإشارة – الى مجموعة من الأهداف التى تحدد كل منها نوع التدريب المطلوب لمعلمى التعليم الثانوى العام، ومن بين الدراسات التى اعتمدت على هذا التصنيف: دراسة المنظمة العربة للتربية والثقافة والعلوم(١٩٩٧) ، ودراسة عادل أبو زيد (٢٠٠٣) . ويتناول هذا التصنيف أربعة برامج للتدريب هى :

أ – **التدريب للنمو المهنى** : وهو الذى يستهدف إنماء المعلم مهنيا نتيجة التغير المستمر الذى يطرأ على المناهج وأساليب التعلم والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم .

ب – **التدريب بقصد التأهيل** : وهو الذى يركز على رفع كفاية المعلم للحد الضرورى اللازم لبدء ممارسة المهنة، وهذا النوع يستهدف تدريب المعلمين الذين لا يحملون مؤهلات تربوية، أو الذين يقل مستوى كفاياتهم عن المستوى المطلوب للعمل بالتعليم الثانوى العام.

ج – **التدريب لتغيير السلوك والاتجاهات والقيم** : وهو الذى يركز بصورة مباشرة على تنمية القدرة على الابتكار وتحسين العلاقات الإنسانية، أو تقبل مهنة التعليم وغيرها من الاتجاهات الأخرى التى يمكن غرسها من خلال التدريب.

د – **التدريب لإعداد المعلم لأعمال جديدة** : وهو التدريب الذى تتطلبه عملية نقل أو ترقية المعلم بهدف إكسابه المهارات ذات الصلة بعمله الجديد [٤١].

ويرى الباحث أن هناك تداخلا بين برامج التدريب السابق الإشارة إليها، فالتدريب للنمو المهنى يتضمن ضمن ما يتضمن التدريب لتغيير السلوك والاتجاهات والقيم. ومن الصعوبة بمكان فصل هذين النوعين من برامج التدريب عن بعضهما ، فلا يمكن حدوث تنمية مهنية للمعلم دون أن يصاحبها تغيير فى سلوكه واتجاهاته وقيمه .

ومن بين الدراسات أيضا التى اعتمدت على هذا التصنيف دراسة Werner(١٩٩٦) التى صنفت برامج التدريب الى ثلاثة مجالات هى :

أ - التنمية المهنية والشخصية للمعلمين : وهو التدريب الذى يهدف الى تحديث معلومات المعلمين، وتحسين مهاراتهم وقدراتهم المهنية ، وإكسابهم طرق تدريس جديدة .

ب - تحسين جودة النظام التعليمى : ويهدف هذا التدريب الى تشجيع العمل التعاونى والابتكار وتدريب المعلمين على إدارة الفصل وحل المشكلات، وتطوير مهارات إدارة العلاقات الإنسانية.

ج - معرفة البيئة والمجتمع : ويركز هذا التدريب على توثيق العلاقة مع المجتمع، وذلك بتشجيع التعاون مع قطاعات العمل، وبحث ودراسة العوامل الاجتماعية والاقتصادية التى تؤثر على سلوك الشباب، وتحقيق تكيف المعلمين مع البيئة (٤٢).

ويرى الباحث انه لا يمكن فصل عملية التنمية المهنية والشخصية للمعلمين عن تحسين جودة النظام التعليمى ومعرفة ظروف البيئة والمجتمع .

٢/٦ - تصنيف برامج التدريب وفقاً لطبيعة محتواها :

تناولت العديد من الدراسات هذا التصنيف منها دراسة عبد الفتاح جلال وفتحية البيجاوى (١٩٩٤) ، ودراسة محمد السيد حسونه (١٩٩٩) ، ودراسة أمل فارس (٢٠٠٠) ، وذلك على النحو التالى :

أ - **التدريب التأهيلى** : ويشمل برامج التدريب المهنى ، وبرامج التدريب لاستكمال التأهيل، وبرامج التأهيل النوعى .

ب - **التدريب التجديدى** : ويهتم بتجديد وصقل خبرات المعلمين المؤهلين فى مجالات التخصص العلمية والتربوية (٤٣) .

ج - **التدريب التوجيهى** : ويهتم بتوجيه المعلمين وإعدادهم لما يكلفون به من أعمال حتى يضطلعون بها بكفاءة ، وتشمل برامج التدريب التوجيهى للمعينين الجدد، والمعارين للدول العربية والأفريقية والأسيوية (٤٤).

د - **التدريب التحويلى** : ويهتم بتدريب بعض المعلمين الذين يقومون بتدريس مادة معينة يوجد بها وفر عددى، ويرغبون فى التحويل لتدريس مادة أخرى لا يرق إعدادهم فيها إلى المستوى المنشود، ويهدف هذا التدريب الى سد العجز فى بعض التخصصات

بتدريب المعلمين فى التخصصات التى يوجد بها فائض بحيث يصبحوا مؤهلين لتدريس مادة لم يتخصصوا فيها (٤٥).

هـ - **التدريب القيادى** : وتعد هذه البرامج للمرقين إلى وظائف أعلى وأعمال تغاير فى طبيعتها الأعمال التى يمارسونها فعلاً ، وذلك بهدف وقوفهم على مهام الوظائف الجديدة.

ويرى الباحث أنه من الصعوبة بمكان الفصل بين برامج التدريب التأهيلى وبرامج التدريب التوجيهى من ناحية، وبين برامج التدريب التجديدى وبرامج التدريب التوجيهى من ناحية أخرى، كما أن برامج التدريب التحويلى تتضمن ضمن ما تتضمن برامج تدزيب تأهيلى .

وهناك تصنيف آخر لبرامج التدريب تأخذ به الإدارة المركزية للتدريب بالوزارة يعتمد على تقسيم برامج التدريب وفقاً لتقسيم المواد الدراسية - التى يقوم المعلمون بتدريسها - إلى مجموعات رئيسة هى (٤٦) :

أ - برامج التدريب العلمية : وتشمل تدريب معلمى الرياضيات والعلوم والمجالات (الصناعى والزراعى والتجارى)، والتربية الفنية، والموسيقية، والاقتصاد المنزلى، وأمناء المعامل، والتغذية المدرسية .

ب - برامج تدريب اللغات : وتشمل تدريب معلمى اللغة العربية والتربية الدينية، واللغة الإنجليزية والفرنسية والألمانية .

ج - برامج التدريب الإشرافية : وتشمل التدريب للترقية للوظائف الأعلى، وتدريب معلمى المواد الاجتماعية والعلوم الإنسانية، والخدمات ، والمعارين الجدد، والتربية الخاصة، ورياض الأطفال .

ومن الواضح أن هناك خللاً فى هذا التصنيف، حيث يتم تدريب معلم المواد الاجتماعية والعلوم الإنسانية ، والخدمات ، والمعارين الجدد وغيرهم من المعلمين ضمن برامج التدريب الإشرافية ، وقد يرجع هذا الخلل الى تبعية برامج التدريب للتقسيمات الإدارية الجامدة داخل هيكل الإدارة المركزية للتدريب.

٣/٦ – تصنيف برامج التدريب وفقاً لأساليب التفاعل بين المدرب والمعلمين:

تصـــنف الـــتقارير الرسمية – الصادرة عن وزارة التربية والتعليم – برامج التدريب وفقاً لأساليب ونمط التفاعل بين المدرب والمعلمين ، وذلك على النحو التالى :

أ – **التدريب عن بعد** : وذلك من خلال الشبكة القومية للتدريب عن بعد (الفيديو كونفرنس) Interactive Video Conference {IVC} .

ب – **التدريـــب المباشر** : وفيه يتم اللقاء المباشر بين المعلمين والمدربين لتطبيق النظريات واكتساب المهارات ، ويتخلله ورش عمل وجلسات مناقشة .

ج – **التدريـــب مـــن خـــلال البعثات الخارجية** : والذى بدأ عام ١٩٩٣ بإيفاد (٣٣٩)علماً للتدريب فى مجالات العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية والفرنسية [٤٧].

ويرى الباحث ان التدريب من خلال البعثات الخارجية هو نوع من التدريب المباشر لأنه يعـــتمد علـــى الاحـــتكاك بما يجرى فى الحقل التربوى بالدول الأجنبية، وهو لا يشكل إلا نسبة ضئيلة جداً من عدد هؤلاء المعلمين، لذلك فإن التنمية المهنية لمعظم معلمى التعليم الثانوى العام تعتمد – إلى حد كبير – على التدريب عن بعد والتدريب المباشر.

٧- التدريب بنوعيه وأساليب ممارساته :

اتضـــح – من استقراء تصنيف برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة – أن هذه البرامج علـــى اخـــتلاف أهدافهـــا ومسمياتها تتم من خلال نوعين من التدريب هما : التدريب عن بعد، والتدريب المباشر، ولذلك فأن البحث يأخذ بهذا التصنيف لأنه يتفادى التداخل بين أنواع التدريب ومسمياته العديدة التى سبق الإشارة إليها، كما أنه يسهل عن طريقة التعرف على فعالية التدريب بنوعيه فى عملية التنمية المهنية، وهو ما يدخل فى صميم أهداف واهتمام هذا البحث ،وفيما يلى عرضاً لنوعى التدريب .

١/٧ – التدريب عن بعد :

التدريـــب عـــن بعد هو نوع من التدريب الذى يتلقاه المتدربون وهم بعيدين عن مراكز التدريـــب، حيث تصلهم الخبرات الجديدة فى أماكن تجمعهم بغض النظر عن قربهم أو بعدهم عن مراكز التدريب، ويعتبر استخدام مؤتمرات الفيديو من أحدث الوسائل فى التدريب عن بعد.

ولقد أنشأت وزارة التربية والتعليم الشبكة القومية للتدريب عن بعد Interactive Video Conference {IVC} عـــام١٩٩٧/٩٦ ، وتتوزع هذه الشبكة بين محافظات الجمهورية بحيث تضم مركزاً للتدريب فى كل محافظة بالإضافة الى القاعة الرئيسة بديوان عام الوزارة. وقد بلغ عدد مراكز الشبكة ٢٧ مركزاً رئيسياً للتدريب يربطها شبكة اتصال أرضية وفضائية ، وتعمل الشبكة على فترتين صباحية ومسائية بطاقة استيعابية (٥٠٠٠) متدرب فى الفترة الواحدة .

وتســـتخدم هـــذه الشـــبكة فـــى عقد دورات متنوعة لتدريب المعلمين بمختلف مراحل التعليم،وهيـــئة التوجـــيه الفـــنى للمـــواد الدراسية المختلفة، وقيادات الإدارة المدرسية والإدارة التعليمـــية، كما تستخدم أيضا فى تدريب معلمات الفصل الواحد والتربية الخاصة ومعلمى محو الأمية، وغيرهم من الفئات ذات الصلة بالعملية التعليمية .

ويقوم التدريب – من خلال شبكة الفيديو كونفرنس – على فكرة تجميع المتدربين سواء من المعلمين أو الموجهين أو مديرى المدارس وغيرهم من الفئات المستهدفة فى مراكز التجميع القريـــبة مـــن أماكن إقامتهم فى المديريات التعليمية التابعين لها . وتتيح هذه الشبكة درجة من التفاعل بين المشاركين فى التدريب، وتبادل المواد التعليمية سواء فى صورة برامج كمبيوتر أو فيديو أو شفافيات، وتبادل الأفكار فيما بينهم وبين المدربين حول موضوع التدريب.

ويشارك فى تنفيذ البرامج التدريبية العديد من كليات التربية ، والمركز القومى للبحوث الـــتربوية والتنمـــية ، والمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ، ومركز تطوير المناهج ، وقطـــاع التعلـــيم العـــام والفنى بالوزارة وغيرها من المؤسسات والهيئات الأخرى ذات الصلة بالتعليم والتدريب .

وعلى الرغم من أهمية التدريب عن بعد – من خلال شبكه الفيديو كونفرنس – فى تنمية المعلـــم مهنياً ، إلا ان هناك خللاً فى برامج التدريب المقدمة للمعلمين وفى أساليب تنفيذها، فقد أشار تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا (٢٠٠١) إلى أن النظام الحالى

للتدريب من خلال الفيديو كونفرنس ينقصه وجود برامج عملية وتطبيقية وورش عمل ولقاءات مباشرة مكملة له ، حتى يؤدى الغرض منه بكفاءة وفعالية [٤٨] .

وبـــرامج التدريـــب المقدمـــة لمعلمـــى التعليم الثانوى العام لا تقوم على معرفة حقيقية باحتياجاتهم التدريبية، وإنما تختار هذه البرامج بمعرفة مركز التطوير التكنولوجى – وهو الجهة

المشرفة على إدارة وتشغيل شبكه الفيديو كونفرنس – من الموضوعات التى ترد إليه من أساتذة كليات التربية ومراكز البحوث وقطاع التعليم بالوزارة ، وتدرج موضوعات التدريب فى مخطط نصف سنوى لتشغيل هذه الشبكة ، وكثيراً ما تقوم الجهات المقدمة لهذه البرامج بتكرار موضوعاتها من فترة الى أخرى ، فيشعر كثير من المعلمين بالسأم والملل والضيق وضياع الوقت والجهد فى تكرار حضور هذه البرامج التى قد لا تقدم شيئا جديدا فى تنميتهم مهنياً . كما لا يتم تقويم هذه البرامج للتعرف على فعاليتها والعمل على تحسينها وتطويرها (٤٩) .

ومدة برامج التدريب المقدمة من خلال شبكة الفيديو كونفرنس قصيرة جدا تتراوح ما بين يوم واحد الى خمسه أيام ، كما أنها لا تأخذ صفة الاستمرارية والتكامل فيما يقدم من برامج تدريب لكل تخصص من تخصصات معلمى التعليم الثانوى العام .

٢/٧ – التدريب المباشر :

هو اقدم صيغ التدريب ، ويعتمد على اللقاء والتفاعل المباشر – الذى يتم فى مكان واحد – بين المتدربين من المعلمين والمدربين .

٢/٧ /١– المؤسسات المسئولة عن التدريب المباشر :

يضطلع بهذا النوع من التدريب الإدارة المركزية للتدريب – التى تم رفع مستواها من إدارة عامة الى إدارة مركزية اعتبارا من عام ٢٠٠٣ – ومراكز التدريب الرئيسة التابعة لها، وإدارات وأقسام التدريب بالمديريات والإدارات التعليمية .

وقد أنشئت الإدارة العامة للتدريب عام ١٩٥٥ بالقرار الوزارى رقم ٦٣ بتاريخ ١٩٥٥/٢/١٧ بهدف العمل على ضمان احتفاظ المعلمين والفنيين والإداريين بمستوى عال من الكفاءة الفنية والإدارية ، واستكمال تأهيل المعلمين ، والارتفاع بمستوى أداء المؤهلين والمتخصصين منهم ، ومعالجة ما قد يكتشف من سلبيات وقصور فى أدائهم ، وملاحقة ما يستحدث من نظريات وطرق وأساليب التعليم (٥٠)، أى ان الهدف من إنشاء هذه الإدارة هو التنمية المهنية للمعلمين والعاملين بالتربية والتعليم .

والإدارة العامة للتدريب كانت تتبع – وفقا للقرار الوزارى (٢٠٣) لعام ١٩٨٩ – الإدارة المركزية للخدمات (٥١) ، غير انه تم رفع مستواها الى إدارة مركزية للتدريب اعتبارا

من ٢٠٠٣/١/١ ، ويرأسها وكيل وزارة [٥٢] . ويضم هيكل الإدارة المركزية للتدريب – كما هو موضح بالشكل التخطيطى – أربع إدارات هى :

١- **الإدارة العامة للتدريب الفنى :** ويرأسها مدير عام ، ويتبعها إدارة الخطة والبرامج ، وإدارة اللغات، وإدارة مراكز التدريب الرئيسة .

٢- **الإدارة العامـــة لـــنظم المعلومات وضبط الجودة :** ويرأسها مدير عام ، ويتبعها إدارة نظم المعلومات ، وإدارة ضبط الجودة .

٣- **إدارة المكتبة والمكتب الفنى :** ويرأسها مدير **إدارة .**

٤- **إدارة شـــئون المالية والإدارية :** ويرأسها مدير **إدارة** ، ويتبعها قسم الشئون المالية ، وقسم الشئون الإدارية .

ويتـــبع الإدارة المركزية للتدريب ١٢ مركزاً رئيساً للتدريب، التى أنشئت فى الفترة من عام ١٩٥٥ وحتى عام ٢٠٠٣، بالإضافة الى مدينة مبارك للتعليم، وهذه المراكز هى :

١- مركز التدريب الرئيسى بالقاهرة ، وقد انشىء عام ١٩٥٥ .

٢- مركز التدريب الرئيسى بالإسكندرية ، وقد انشىء عام ١٩٥٨ .

٣- مركز التدريب الرئيسى بأسيوط ، وقد انشىء عام ١٩٦٠ .

٤- مركز التدريب الرئيسى بالغربية ، وقد انشىء عام ١٩٧٦ .

٥- مركز التدريب الرئيسى ببورسعيد ، وقد انشىء عام ١٩٨٠ .

٦- مركز التدريب الرئيسى بالشرقية ، وقد انشىء عام ١٩٨٠ .

٧- مركز التدريب الرئيسى بأسوان ، وقد انشىء عام ١٩٩٧ .

٨- مركز التدريب الرئيسى بالفيوم ، وقد انشىء عام ١٩٩٨ .

٩- مركز التدريب الرئيسى بدمياط ، وقد انشىء عام ١٩٩٨ .

١٠- مركز التدريب الرئيسى بقنا ، وقد انشىء عام ٢٠٠٠ .

١١- مركز التدريب الرئيسى بالبحيرة ، وقد انشىء عام ٢٠٠١ .

١٢- مركز التدريب الرئيسى بسوهاج ، وقد انشىء عام ٢٠٠٣ .

هيكل الإدارة المركزية للتدريب

ولعل الهدف من إنشاء هذه المراكز يتمثل فيما يأتى :

- نقل الخدمة التدريبية الى قطاع المتدربين .
- تزويد هذه المراكز بالمكتبات الشاملة والمعامل والأجهزة والأدوات وكافة وسائل ومعينات التدريب بما يضمن تطبيق أساليب التدريب الحديثة والمتطورة .
- التعرف على الاحتياجات التدريبية المحلية من الخطط المركزية .
- إعـــداد وتنفـــيذ الـــبرامج القطاعية للمديريات والإدارات التعليمية الواقعة فى نطاق عمل المركز .
- معاونة المديريات التعليمية الواقعة فى نطاق عمل المركز فى إعداد وتنفيذ خطط التدريب المحلية وتقويه أنشطتها التدريبية .
- قياس أثر التدريب فى أداء المتدربين بمتابعتهم ميدانيا بعد انتهاء الدورة التدريبية .

يتضـــح – ممـــا ســـبق – ان هذه المراكز تقوم بتنفيذ برامج وخطط التدريب المركزية وخاصة تلك البرامج ذات الصبغة القطاعية التى تعد لخدمة المديريات والإدارات التعليمية التى تقع فى نطاق عمل المركز .

ويشـــك الباحـــث من قيام هذه المراكز بقياس أثر التدريب فى أداء المتدربين بمتابعتهم ميدانياً ، وفى قيامها بمعاونة المديريات التعليمية الواقعة فى نطاق عمل المركز فى إعداد وتنفيذ خطـــط التدريب المحلية وتقوية أنشطتها التدريبية، ومصدر هذا الشك هو ان المراكز توجد فى نحـــو ٤ر٤٤% من محافظات الجمهورية ، ومن الصعوبة بمكان قيام هذه المراكز مع قلة عدد القائميـــن علـــيها بمتابعة المتدربين ميدانياً ، ومعاونة المديريات فى إعداد وتنفيذ خطط التدريب المحلـــية وتقوية أنشطتها التدريبية، خاصة فى المحافظات التى لا توجد بها هذه المراكز، ومنها محافظات بنىسويف والوادى الجديد والبحر الأحمر وشمال وجنوب سيناء .

ويضـــطلع بمســـئولية التدريـــب المباشـــر – على المستوى المحلى – إدارات التدريب بمديريات التربية والتعليم ، والتى يصل عددها حاليا إلى (٢٧) إدارة تدريب ، وأيضا إدارات أو أقســـام التدريـــب بالإدارات التعليمية التابعة لها – وفقاً لمستويات هذه الإدارات – والتى يصل عددها حالياً إلى (٢٤٢) إدارة وقسم تدريب بالإدارات التعليمية على مستوى الجمهورية .

ويدخل ضمن اختصاصات إدارات وأقسام التدريب بالمديريات والإدارات التعليمية اقتراح البرامج التدريبية التى تخدم المعلمين فى البيئة المحلية ، وتنفيذ البرامج التدريبية على المستوى المحلى ، والإعلان عن البعثات والمسابقات التى ترد من الوزارة وإرسالها الى المدارس ، وإعداد التقارير الشهرية والفترية عن إنجازاتها ، وتحديد المشكلات والعقبات التى تواجه تنفيذ خطط التدريب على المستوى المحلى (٥٥) .

وهناك مؤسسات أخرى تساهم فى تدريب معلمى التعليم الثانوى العام منها كليات التربية بالجامعات المختلفة ، والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ومركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، والمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ، والإدارة العامة للوسائل التعليمية بوزارة التربية والتعليم، ومركز تدريس اللغة الإنجليزية ، ومركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس ، ومعهد إعداد القادة للقطاع الحكومى بالجهاز المركزى للتنظيم والإدارة ، ومعهد جوته ، والمركز الثقافى البريطانى ، والمركز الثقافى الفرنسى ، ومركز تعليم الكبار والتعليم المستمر بالجامعة الأمريكية وغيرها من المؤسسات الأخرى .

وعلى الرغم من أهمية الدور الذى تقوم به هذه المؤسسات فى تدريب معلمى التعليم الثانوى العام ، إلا أن التدريب فى العديد منها لا يأخذ صفة الاستمرارية والتكامل بين برامج التدريب التى تقدم من خلال هذه المؤسسات، وبين برامجها والبرامج التى تقدمها الإدارة المركزية للتدريب، كما أن التدريب بالنسبة لمعظم هذه المؤسسات لا يمثل إلا أحد أنشطتها المتعددة ويظل العبء الأكبر والرئيسى فى تدريب هؤلاء المعلمين يقع على عاتق الإدارة المركزية للتدريب ومراكز التدريب الرئيسة الأثنى عشرة ، وإدارات التدريب بالمديريات التعليمية ، وإدارات وأقسام التدريب بالإدارات التعليمية باعتبارها الجهة المنوط بها – والتى وجدت من اجل – تدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً .

وهناك انفصال شبه تام بين الجهتين المنوط بهما تخطيط وتنفيذ برامج التدريب داخل وزارة التربية والتعليم، فبرامج التدريب عن بعد التى يشرف عليها مركز التطوير التكنولوجى تتم بمعزل عن برامج التدريب المباشر التى تشرف عليها الإدارة المركزية للتدريب، وقد يؤدى ذلك إلى تشتت الجهود وعدم وضوح الرؤية فى عملية التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام .

٢/٢/٧- خطط وبرامج التدريب المباشر :

تضطلع الإدارة المركزية للتدريب بالقاهرة بمسئولية التخطيط لبرامج التدريب على المستويين المركزى والمحلى ، ويقع على عاتق مراكز التدريب الرئيسة الأثنى عشرة مسئولية تنفيذ البرامج المركزية ، على حين تقوم إدارات التدريب بالمديريات التعليمية بالمحافظات والإدارات التعليمية التابعة لها بتنفيذ البرامج المحلية .

وتصنف الإدارة المركزية للتدريب برامج التدريب الى أربعة أنواع هى [٥٦] :

البرامج الاشرقية : وتشمل برامج : الترقية للوظائف الأعلى (مدرس أول ثانوى .. الخ) والخدمات والأنشطة الثقافية ، والعلوم الإنسانية ، والتربية الخاصة ورياض الأطفال .

البرامج العلمية : وتشمل برامج : الرياضيات ، والعلوم ، والمجالات والأنشطة ومدارس الفصل الواحد. وتهدف الى تنمية المهارات العلمية والعملية للمعلمين فى المواد التى يقومون بتدريسها .

برامج اللغات : وتشمل برامج : اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية ، واللغة الإنجليزية، واللغة الفرنسية ، واللغة الألمانية ، واللغة الأسبانية ، واللغة الإيطالية ، وتهدف الى تنمية مهارات المعلمين المرقين حديثاً للمرحلة الثانوية ، ورفع المستوى اللغوى للمعلمين .

برامج التعليم الفنى : وتشمل برامج : التعليم الصناعى ، والتعليم التجارى، والتعليم الزراعى .

وتندرج برامج تدريب معلمى التعلم الثانوى العام ضمن البرامج الثلاثة الأولى ، ويوضح جدول رقم (٢) جملة عدد برامج التدريب المركزية الثلاثة الأولى (الإشرافية والعلمية واللغات) التى تم تنفيذها بمراكز التدريب الرئيسة عام ٢٠٠٢ /٢٠٠٣ ونسبة برامج تدريب معلمى التعليم الثانوى العام منها .

جدول رقم (٢)

عدد برامج التدريب المركزية (الإشرافية والعلمية واللغات) التى تم تنفيذها عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ ونسبة برامج تدريب معلمى التعليم الثانوى العام منها [٥٧]

م	البرامج	جملة برامج التدريب المركزية	عدد برامج معلمى التعليم الثانوى العام	النسبة %
١	الإشرافية	٢٣	٥	٢١,٧٤
٢	العلمية	٤٧	٣	٦,٣٨
٣	اللغات	١٣٠	٤٨	٣٦ر٩٢
	إجمالى	٢٠٠	٥٦	٢٨

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

- قلـــة عـــدد البرامج العلمية التى تم تنفيذها بالنسبة لمعلمى التعليم الثانوى العام ، والتى تتمـــثل فـــى ثلاثـــة برامج فقط : هى برنامج تنمية المهارات العلمية والعملية لمدرسى الفيزياء، وبرنامج تدريب لمادة الأحياء والبيئة والجيولوجيا بالمرحلة الثانوية ، وبرنامج تدريـــب المدرسيين الأول لمادة التربية الزراعية . وهذه البرامج لم تنفذ فى كل مراكز التدريب الرئيسة ، بل اقتصر تنفيذ كل برنامج منها على مركز تدريب رئيسى واحد من مراكز التدريب الرئيسة الأثنى عشرة . وقد يرجع قلة عدد هذه البرامج وعدم تنفيذها فى كل مراكز التدريب الرئيسة الى نقص الإمكانات التى يتطلبها تنفيذ هذه البرامج .

- قلـــة عدد البرامج الإشرافية ، وعدم وجود أى برامج تدريب لمعلمى العلوم الإنسانية فى خطـــة مراكز التدريب الرئيسية الأثنى عشرة خلال عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ . وقد يرجع ذلك الى أن التدريب عن بعد من خلال الفيديو كونفرنس يهتم بتقديم مثل هذه البرامج ، والتى يمكن ان توفر من تكلفة التدريب المباشر وتوجيهها لبرامج أخرى مثل برامج اللغات .

- تحظى برامج اللغات التى تم تنفيذها لمعلمى التعليم الثانوى العام بنسبة كبيرة من إجمالى عـــدد هذه البرامج. وقد يرجع ذلك إلى حاجة هؤلاء المعلمين إلى تنمية مهاراتهم اللغوية، واتجاه الوزارة إلى تطوير تدريس اللغات وخاصة فى التعليم الثانوى العام.

غير إنه من استقراء خطط وبرامج التدريب التى تم تنفيذها على مستوى مراكز التدريب الرئيسة الأثنى عشرة اتضح ما يأتى[٥٨] :

١- ان عـــدد بـــرامج التدريب لا يحسب على أساس تنوع واختلاف موضوعاتها وتعميمها فى جمـــيع مراكـــز التدريب الرئيسة، بل يحسب على أساس تكرار كل برنامج فى مراكز التدريب الرئيســـة الأثنى عشرة ، ولذلك فان تنوع موضوعات برامج التدريب محدود جدا ، مما يجعل تأثيرها فى التنمية المهنية للمعلم ضئيلا ، فعلى سبيل المثال يوجد ضمن برامج اللغات :

- ثلاثـــة موضـــوعات فقـــط بالنســـبة للغة الفرنسية ، منها موضوعين تم تكرار تنفيذ كل موضـــوع منهما فى عشرة مراكز تدريب رئيسة ، والموضوع الثالث تم تكرار تنفيذه فى أربعـــة مراكز تدريب رئيسه ، ويدرج تكرار هذه الموضوعات الثلاثة فى خطة التدريب على أنها (٢٤) برنامجا تدريبيا .
- ثلاثـــة موضـــوعات فقـــط بالنسبة للغة الإنجليزية ، منها موضوعين تم تكرار تنفيذ كل موضـــوع فى خمسه مراكز تدريب رئيسه ، والموضوع الثالث تم تكرار تنفيذه فى مركز تدريـــب واحـــد فقط ، ويدرج هذه الموضوعات الثلاثة فى خطة التدريب على أنها (١١) برنامجاً تدريبياً .
- موضـــوع واحـــد فقط بالنسبة للغة العربية تم تكرار تنفيذه فى ٦ مراكز تدريب رئيسه ، ويدرج تكرار هذا الموضوع فى خطة التدريب على أنه (٦) برامج تدريبيه .

٢- ان تنفيذ هذه البرامج لا يتم فى كل مراكز التدريب الرئيسة الأثنى عشرة – باستثناء مركز التدريب الرئيسى بالقاهرة – وقد يرجع ذلك إلى ضعف الإمكانات البشرية والمادية لتنفيذ هذه البرامج فى عدد كبير من مراكز التدريب الرئيسة ، مما يؤدى الى وجود تفاوت كبير فـــى مســـتويات معلمى التعليم الثانوى العام على مستوى الجمهورية ، وتفاوت فى عملية التنمية المهنية بالنسبة لهؤلاء المعلمين .

٣- ان مـــدة هــذه برامج التدريب الإشرافية وبرامج التدريب العلمية قصيرة جدا ، فهى تتراوح فى كل نوع منهما ما بين ثلاثة أيام وستة أيام ، وتقل عن ذلك بالنسبة لبرامج اللغـــات ، إذ تتراوح مدة برامج اللغة الفرنسية ما بين ثلاثة أيام وخمسة أيام ، ومدة بـــرامج اللغة العربية والتربية الدينية خمسة أيام ، ومدة برامج اللغة الأسبانية خمسة أيام، ومدة برامج اللغة الألمانية يومان ، ويستثنى من ذلك برامج اللغة الإنجليزية التى تتراوح ما بين أربعة أيام وخمسة عشر يوما . وقصر مدة التدريب قد لا يتيح الفرصة الكافية للمعلمين لاكتساب الخبرات المطلوبة لعملية التنمية المهنية .

وبالنســـبة لبرامج التدريب بالمحليات التى تقوم بتنفيذها إدارات التدريب بالمديريات التعليمية وإدارات وأقسام التدريب بالإدارات التعليمية التابعة لها ، فأنها تعانى قصور شديد سواء بالنسبة لعدد هذه البرامج أو قصر مدتها . فمن استقراء خطط التدريب السنوية لبرامج التدريب بالمحليات على مستوى الجمهورية لعام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ ، اتضح ما يأتى [٥٩] :

- ان عـــدد بـــرامج التدريب بالمحليات المخصصة لمعلمى التعليم الثانوى العام قليل جدا، حيـــث بلـــغ عددها ١٥ برنامجا ، منها خمسة برامج إشرافية ، وأربعة برامج علمية ، وستة برامج للغات .

- ان مـــدة هذه البرامج قصيرة جدا ، وتتراوح مدتها – بصفة عامة – ما بين ثلاثة أيام وستة أيام ، ومدتها بالنسبة للبرامج الإشرافية سته أيام ، أما البرامج العلمية فان مدتها تتراوح ما بين أربعة أيام وستة أيام ، على حين تتراوح مدة برامج اللغات ما بين ثلاثة أيام وستة أيام .

- ان أســـلوب التدريب المحدد لتنفيذ هذه البرامج اعتمد على المحاضرة بالنسبة لعدد ١٢ بـــرنامجاً تدريبـــياً ، بالإضـــافة الى المناقشة والورش الدراسية لعدد ٨ برامج منها ، والبرامج الثلاث الأخرى اعتمدت على التدريب العملى الى جانب المحاضرة ،وبرنامج واحـــد منها جمع بين المحاضرة والتدريب المصغر. وقد يرجع اعتماد برامج التدريب علـــى أســـلوب المحاضـــرة والمناقشة الى زيادة أعداد المتدربين وعدم توافر إمكانات التدريب، وخاصة تكنولوجيا التدريب الحديثة .

ومن الملاحظ ان تقديم برامج تدريب هزيلة سواء فى تنوعها وعددها أو مدتها على المستويين المركزى والمحلى لا يوفر فرصاً كافية للتنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام.

٣/٢/٧- المشكلات التى تواجه التدريب المباشر :

رصدت أدبيات التربية العديد من اوجه القصور والمشكلات التى تواجه تدريب معلمى التعليم الثانوى العام سواء التدريب الذى تنفذه مراكز التدريب الرئيسة الأثنى عشرة أو التدريب بالمحليات الذى تنفذه إدارات التدريب بالمديريات التعليمية وإدارات وأقسام التدريب بالإدارة التعليمية التابعة لها .

فقد تناولت دراسة عبد الفتاح جلال وفتحية البيجاوى عام (١٩٩٤) ، وتقرير المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته عام (١٩٩٦) ، ودراسة نادية جمال الدين وعوض توفيق عام (١٩٩٧) ، دراسة محمد السيد حسونه عام (١٩٩٩) ، ودراسة سناء سيد مسعود عام(١٩٩٩) ، ودراسة عقيل محمود رفاعى عام (٢٠٠١) ، العديد من المشكلات منها قصور محتوى التدريب وأساليبه ووسائله، ونقص الإمكانات البشرية والمادية اللازمة للتدريب، وقصور التخطيط والإعداد لبرامج التدريب ، وعدم الاهتمام بمتابعة المعلمين بعد انتهاء التدريب للتعرف على مدى انتقال اثر التدريب فى الواقع العملى[٦٠] .

كما أشار تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا عام (٢٠٠١) ودراسة على راشد عام (٢٠٠٢) الى عدم وضوح فلسفة التدريب وأهدافه وأولوياته ، فهو لا يساير السياسة التعليمية ولا يتواكب مع الاحتياجات التدريبية ، مما أعاق تحقيق الأهداف المنشودة للتنمية المهنية للمعلمين ، وأضعف التنسيق بين الجهات المنوط بها تخطيط وتنفيذ برامج التدريب[٦١] .

وقد يكون لهذه المشكلات تأثيرها الواضح فى ضعف فاعلية التدريب فى عملية التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام ، هو ما يحاول البحث التعرف عليه من خلال الدراسة الميدانية .

الدراسة الميدانية وتحليل نتائجها

للتعرف على فعالية التدريب فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام كان لابد من جمـــع مزيد من الأدلة عن دور التدريب فى تنمية هؤلاء المعلمين مهنيا، وذلك من خلال تطبيق استبانه على عينة من معلمى التعليم الثانوى العام .

أدوات الدراسة الميدانية وإجراءاتها :

اعــتمد البحـــث علـــى استبانة – أعدها الباحث – ووجهت إلى عينة من معلمى التعليم الثانوى العام، إلى جانب المقابلات الحرة المفتوحة، حيث استخدمت فى المراحل الأولى للبحث للحصـــول علـــى مزيد من المعلومات عن واقع التدريب وممارساته، مما ساهم فى بناء استبانة البحـــث، كما استخدمت فى مرحلة تالية للتأكد من البيانات والمعلومات التى تم الحصول عليها عن طريق الاستبانة .

وقـــد مر بناء استبانة البحث بعدة مراحل بدأت مرحلتها الأولى بالاستفادة من المقابلات الشخصـــية، ومـــن الإطـــار النظرى للبحث وما أسفرت عنه الدراسات السابقة من نتائج ، ثم عرضـــت استبانة البحث على (٧) محكمين من أساتذة التربية بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ومدير إدارة ضبط الجودة بالإدارة المركزية للتدريب (*) .

وقـــد تم تعديل الاستبانة على ضوء آراء ومقترحات المحكمين ، حيث تم تعديل صياغة بعـــض عبارات الاستبانة، وبعد ذلك جربت على عينة محدودة من معلمى التعليم الثانوى العام بمدرسة التوفيقية الثانوية بإدارة شبرا التعليمية، وتبين وضوح صياغة عباراتها ومناسبة الوقت للإجابة عن أسئلتها، وبذلك وصلت الاستبانة إلى صورتها النهائية.

ولـــلـــتعرف على ثبات الاستبانة استخدم الباحث طريقة الاحتمال المنوالى Test-Retest Mothed ، حيـــث تم تطبيق الاستبانة على (١٠) معلمين من معلمى التعليم الثانوى العام، وبعد خمســـة عشر يوماً أعيد تطبيق هذه الاستبانة على ذات العينة ، وتم حساب معامل الارتباط فى المرتين، وذلك للحصول على معامل ثبات الاستبانة عن طريق المعادلة الآتية :

(*) أسماء السادة المحكمين (مرتبة ترتيباً ابجدياً) : أ.د. سعيد جميل سليمان – أ.د. عبد الله بيومى – أ.د. عوض توفيق عوض – أ.م.د. عيد أبو المعاطى الدسوقى – أ.د. فيليب اسكاروس – أ.د. لورنس بسطا زكرى – أ. مجدى يواقيم (مدير إدارة ضبط الجودة بالإدارة المركزية للتدريب) .

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١}\left(\text{ل} - \frac{١}{\text{ن}}\right)$$

حيث ن = عدد الاحتمالات الاختيارية للسؤال .

، ل = الاحـــتمال المنوالى (أى أكبر تكرار نسبى لأى احتمال اختيارى من الاحتمالات التى يحتوى عليها السؤال).

وقد تم حساب الوسيط لمعاملات ثبات عبارات الاستبانة باستخدام معادلة وطريقة حساب الوسيط من فئات الدرجات للتكرار المتجمع التصاعدى كالآتى :

$$\text{الوسيط} = \text{ل} + \left(\frac{\frac{\text{ن}}{٢} - \text{ت ق}}{\text{ت}}\right) \times \text{ف}$$

حيث ل = الحد الأدنى لفئة الوسيط ،

، ن = عدد الدرجات ،

ت ق = التكرار المتجمع الصاعد للفئة السابقة لفئة الوسيط .

ت = تكرار فئة الوسيط .

وقـــد بلغ وسيط ثبات الاستبانة نحو (٨٦ر) تقريبا، مما يشير إلى ثبات مناسب بالنسبة لهذه الاستبانة .

عينة البحث :

تـــم اختـــيار عينة من المعلمين ، والمعلمين الأول فى مختلف المواد الدراسية بمدارس التعلـــيم الـــثانوى العام من الذين أتيحت لهم فرص التدريب سواء كان هذا التدريب عن بعد من خلال الفيديو كونفرنس، أو التدريب المباشر من خلال مراكز التدريب الرئيسة وإدارات التدريب بالمديريات والإدارات التعليمية .

وقـــد بلـــغ عـــدد عينة البحث الذين تم تحليل استباناتهم – بعد استبعاد الاستبانات غير المســـتكملة – (٣٠٥) معلماً ومعلمة بالمدارس الثانوية العامة. يوضح جدول رقم (٣) توزيع عينة البحث وفقاً للمديريات والإدارات التعليمية والمدارس التى يعملون بها .

جدول رقم (٣)

توزيع عينة المعلمين وفقا للمديريات والإدارات التعليمية والمدارس التى يعملون بها

مديرية التربية والتعليم	الإدارة التعليمية	المدرسة	العينة	المجتمع الأصلى	النسبة %
القاهرة	إدارة مدينة نصر التعليمية	التجريبية الثانوية بمدينة نصر	١١	٦٧	١٦,٤
	إدارة الساحل التعليمية	روض الفرج الثانوية بنين	١٦	١٨٠	٨,٩
		ناصر الثانوية بنات	١٥	٢١٠	٧,١
	إدارة روض الفرج التعليمية	التوفيقية الثانوية بنين	١٧	٢٢٥	٧ر٦
		السيدة عائشة الثانوية بنات	١٣	٨٣	١٥,٧
	إدارة حلوان التعليمية	صفية زغلول الثانوية بنات	١٤	٨٦	١٦,٣
		حلوان الثانوية بنات	١٢	٧٩	١٥,٢
	إدارة المعادى التعليمية	أسماء الثانوية بنات	١٤	٩١	١٥,٤
الإسكندرية	إدارة وسط التعليمية	نبوية موسى الثانوية الجديدة بنات	١٥	٨٥	١٧,٦
		شدوان الثانوية بنين	١٦	٩٢	١٧,٤
الشرقية	إدارة شرق الزقازيق	بردين الثانوية المشتركة	١١	٥٦	١٩,٦
		السادات الثانوية بنين	١٢	٦٩	١٧,٤
	إدارة غرب الزقازيق	احمد عرابى الثانوية العسكرية	١٤	٨٥	١٦,٥
		جمال عبد الناصر الثانوية بنات	١٢	٧٠	١٧,١
القليوبية	إدارة بنها التعليمية	الشيماء الثانوية بنات	١٠	٧٥	١٣,٣
		المنشية الثانوية العسكرية بنين	١٠	٩٣	١٠,٨
		حسان بن ثابت الثانوية بنات	٨	٨٣	٩,٦
		أم المؤمنين الثانوية بنات	٨	٨٥	٩,٤
الفيوم	إدارة الفيوم التعليمية	عائشة حسانين الثانوية بنات	١٣	٧٨	١٦,٦
		جمال عبد الناصر الثانوية بنات	١١	٦٨	١٦,٢
المنيا	إدارة المنيا التعليمية	المنيا الجديدة بنين	١٠	٨٠	١٢,٥
		المنيا الجديدة بنات	١٢	٨٤	١٤,٣
سوهاج	إدارة سوهاج التعليمية	سوهاج الثانوية بنات	١٣	٨٦	١٥,١
		الشهيد عبد المنعم رياض الثانوية	١٢	٩٤	١٢,٧
		عمر بن عبد العزيز الثانوية	٦	٣٥	١٧,١
		إجمالى	٣٠٥	٢٣٣٩	١٣

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

- إن عينة البحث تتوزع فى سبع مديريات تعليمية بمحافظات مختلفة تمثل نحو ٩ر٢٥% من مديـــريات التربية والتعليم على مستوى الجمهورية، وهى : القاهرة حيث تم اختيارها لأنها العاصـــمة ، والإسكندرية حيث تمثل إحدى المحافظات الساحلية، والشرقية والقليوبية حيث تمثلان محافظات الدلتا، والفيوم حيث تمثل إحدى المحافظات الداخلية، والمنيا وسوهاج حيث تمـــثلان محافظات صعيد مصر. كما اختيرت هذه المديريات التعليمية أيضا لأسباب تتعلق بتمثـــيل مراكـــز التدريب الرئيسة، حيث اختيرت القاهرة والإسكندرية لأنه أنشئ بهما أقدم مركزيـــن رئيســـين للتدريـــب (القاهرة عام ١٩٥٥، والإسكندرية عام ١٩٥٨)، والفيوم وسوهاج لأنه أنشئ بهما أحدث مركزين رئيسيين للتدريب(الفيوم عام ١٩٩٨، وسوهاج عام ٢٠٠٣) ، والشـــرقية لأنـــه أنشئ بها مركز تدريب رئيسى عام ١٩٨٠ فى فترة وسط بين إنشاء اقدم وأحدث مراكز التدريب ، كما اختيرت القليوبية والمنيا لأنه لا يوجد بهما مراكز تدريب رئيسة، ويعتمد تدريب المعلمين بهما على مراكز التدريب الرئيسة المجاورة لهما.

- ان عينة البحث تتوزع فى (١٢) إدارة تعليمية من بين (٨٦) إدارة تعليمية بمديريات التربية والتعليم السبع، تمثل نحو ١٤% من إدارات مجتمع العينة بالمحافظات السابق الإشارة إليها، ونحـــو ٥ % من مجموع الإدارات التعليمية على مستوى الجمهورية والبالغ عددها (٢٤٢) إدارة تعليمـــية (مـــنها ٢٩ إدارة تعليمية بالقاهرة ، ١٧ إدارة تعليمية بالشرقية، ١١ إدارة تعليمية بسوهاج، ٩ إدارات تعليمية بكل من القليوبية والمنيا، ٧ إدارات تعليمية بالإسكندرية، ٥ إدارات تعليمية بالفيوم) .

- تـــتوزع عيـــنة البحث فى (٢٥) مدرسة ثانوية عامة من بين (٤٧٨) مدرسة ثانوية عامة حكومـــية بمديريات التربية والتعليم السبع ، تمثل نحو ٢ر٥% من مجموع مدارس مجتمع العينة بالمحافظات السابق الإشارة إليها [٦٢].

- تشتمل عينة البحث على (٣٠٥) معلماً ومعلمة بمدارس التعليم الثانوى العام من بيـــــــــن (٢٣٣٩) معلمـــاً ومعلمـــة، تمـــثل نحو ١٣% من مجموع معلمى المدارس الثانوية العامة بمجتمع مدارس العينة .

يتبيـــن – ممـــا ســـبق – أن عينة معلمى التعليم الثانوى العام تمثل إلى حد كبير المجتمع الأصلى لهؤلاء المعلمين سواء على مستوى المديريات أو الإدارات التعليمية أو مدارس العينة.

ويوضح جدول رقم (٤) توزيع عينة معلمى التعليم الثانوى العام وفقاً للنوع والوظيفة التى يشغلونها.

جدول رقم (٤)

توزيع عينة معلمى التعليم الثانوى العام وفقا للنوع والوظيفة التى يشغلونها.

المديرية التعليمية	العينة	النوع				الوظيفة			
		ذكر		أنثى		مدرس		مدرس أول ووكيل بجدول	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
القاهرة	١١٢	٦٢	٥٥ر٤	٥٠	٤٤ر٦	٧١	٦٣ر٤	٤١	٣٦ر٦
الإسكندرية	٣١	٢١	٦٧ر٧	١٠	٣٢ر٣	١٧	٥٤ر٨	١٤	٤٥ر٢
الشرقية	٤٩	٢٦	٥٣ر١	٢٣	٤٦ر٩	٢٨	٥٧ر١	٢١	٤٢ر٩
القليوبية	٣٦	٢٤	٦٦ر٧	١٢	٣٣ر٣	٢٠	٥٥ر٦	١٦	٤٤ر٤
الفيوم	٢٤	٨	٣٣ر٣	١٦	٦٦ر٧	١٣	٥٤ر٢	١١	٤٥ر٨
المنيا	٢٢	١٢	٥٤ر٥	١٠	٤٥ر٥	١٣	٥٩ر١	٩	٤٠ر٩
سوهاج	٣١	١٨	٥٨ر١	١٣	٤١ر٩	١٩	٦١ر٣	١٢	٣٨ر٧
الجملة	٣٠٥	١٧١	٥٦ر١	١٣٤	٤٣ر٩	١٨١	٥٩ر٣	١٢٤	٤٠ر٧

يتضح من الجدول السابق أن عينة معلمى التعليم الثانوى العام ضمت نحو ٥٦ر١ % من المعلمين، ونحو ٤٣ر٩% من المعلمات. كما ضمت نحو ٥٩ر٣% من المعلمين الذين يشغلون وظـيفة مدرس، ونحو ٤٠ر٧% من المعلمين الذين يشغلون وظيفة مدرس أول ثانوى ووكيل بجدول ممن يمارسون التدريس ويشرفون على مادة دراسية في تخصصهم ، ويوضح جدول رقم (٥) توزيع عينة معلمى التعليم الثانوى العام وفقا لمدة العمل بالتدريس.

جدول رقم (٥)

توزيع عينة معلمى التعليم الثانوى العام وفقا لمدة العمل بالتدريس .

سنوات العمل بالتدريس	عدد	النسبة %
١٠ سنوات فأقل	٧٦	٩ر٢٤
من ١١ سنة إلى ٢٠ سنة	١٤٠	٩ر٤٥
من ٢١ سنة إلى ٣٠ سنة	٨٩	٢ر٢٩

يتضـــح من الجدول السابق أن عينة معلمى التعليم الثانوى العام ضمت نحو ٩ر٢٤% مـــن إجمالى العينة يعملون بالتدريس لمدة ١٠ سنوات فأقل، ونحو ٩ر٤٥% من إجمالى العينة يعملـــون بالتدريس لمدة تتراوح ما بين ١١ سنة، ٢٠ سنة، ونحو ٢ر٢٩% من إجمالى العينة يعملون بالتدريس لمدة تتراوح ما بين ٢١ سنة ، ٣٠ سنة .

تحليل نتائج استبانة البحث :

تضـــمنت اســـتبانة البحث قسمين الأول يتعلق ببعض البيانات الأساسية للتعرف على المؤهـــلات الدراسية التى حصل عليها معلمى التعليم الثانوى العام أثناء الخدمة ، وعدد برامج التدريـــب الـــتى اشتركوا فيها ومدتها . وتحليل هذه البيانات يتكامل مع تحليل القسم الثانى من الاستبانة التى تتعلق بالأسئلة المقيدة والمفتوحة حول فاعلية التدريب فى عملية التنمية المهنية.

١- تحليل البيانات الأساسية لعينة معلمى التعليم الثانوى العام :

يشـــمل تحليل هذه البيانات الجداول أرقام ٦،٧،٨. ويوضح جدول رقم (٦) المؤهلات التى حصل عليها عينة معلمى التعليم الثانوى العام أثناء الخدمة .

جدول رقم (٦)

المؤهلات التى حصل عليها عينة معلمى التعليم الثانوى العام أثناء الخدمة

البيان	دبلوم دراسات عليا	ماجستير	دكتوراه	جملة
عدد	٣١	٧	٣	٤١
%	١٦ر١٠	٣ر٢	٩٨ر	٤٤ر١٣

يتضـــح من الجدول السابق أن هناك نحو ٤٤ر١٣% من أجمالي عينة معلمى التعليم الثانوى العام حصلوا على دراسات عليا أثناء الخدمة منهم نحو ١٦ر١٠% حصلوا على دبلوم الدراســـات العليا، ونحو ٣ر٢% حصلوا درجة الماجستير ، ونحو ٩٨و% حصلوا على درجة الدكتوراه.

وعلـــى الرغم من انتشار كليات التربية فى محافظات الجمهورية ووجود برامج عديدة لدبلـــوم الدراســـات العلـــيا فـــى التربـــية ،إلا أن قلة عدد أفراد العينة الذين حصلوا على هذه المؤهـــلات قد يرجع الى عدة عوامل منها ضعف الدافع الشخصى لدى معظم هؤلاء المعلمين للالتحاق بالدراسات العليا، خاصة وأن الترقى للوظائف الأعلى (مدرس أول ...الخ)، لا يعتمد علـــى الحصول على دراسات عليا، بل يعتمد على سنوات العمل بالتدريس، فضلا عن التكلفة الـــتى يـــتحملها المعلم نتيجة التحاقه بهذه الدراسات، سواء كانت هذه التكلفة منظورة فى شكل رســـوم دراســـية وكتـــب ومراجع ومصاريف انتقالات، أو تكلفة غير منظورة مثل التضحية بالوقـــت الـــذى يمكن ان يستغله المعلم فى مزاولة أى نشاط يدر عليه دخلا مادياً إضافياً مثل إعطاء الدروس الخصوصية .

وإذا كانت نسبة قليلة من عينة معلمى التعليم الثانوى العام قد حصلوا على مؤهلات فى الدراسات العليا، فإن توافر برامج التدريب يمكن أن تساهم فى تلافى هذا القصور وفى تنميتهم مهنياً، ويوضح جدول رقم (٧) عدد برامج التدريب التى اشترك فيها أفراد العينة .

جدول رقم (٧)

عدد برامج التدريب التى اشترك فيها عينة معلمى التعليم الثانوى العام .

البرامج التى اشترك فيها أفراد العينة	عدد	%
١٠ برامج تدريب فأقل	٢٢٩	٠٨ر٧٥
من ١١ إلى ٢٠ برنامج تدريب	٥١	٧٢ر١٦
من ٢١ الى ٣٠ برنامج تدريب	٤	٣١ر١
لم يبين شيئا	٢١	٨٩ر٦
إجمالي العينة	٣٠٥	

يتضح من الجدول السابق أن أكثر من ٧٥% من أفراد العينة اشتركوا فى ١٠ برامج تدريب فأقل، وأن هناك نحو ٧٢ر١٦% اشتركوا فى برامج تدريب يتراوح عددها من ١١ إلى ٢٠ برنامج، ونسبة ضئيلة من أفراد العينة تقدر بنحو ٣١ر١% اشتركوا فى برامج تدريب يتراوح عددها من ٢١ إلى٣٠ برنامج ، على حين أن هناك نسبة تقدر بنحو ٨٩ر٦% من أفراد العينة لم يدونوا عدد برامج التدريب التى اشتركوا فيها .

ومن استقراء جدول رقم (٥) الذى يتعلق بعدد سنوات الاشتغال بالتدريس، يلحظ أنه على الرغم من أن هناك نحو ٨ر٧٠% من أفراد العينة يشتغلون بالتدريس لمدة تصل إلى ٢٠ سنة، إلا أن هذه النسبة لم يواكبها زيادة مماثلة فى عدد برامج التدريب التى خصصت لهم، بل تتركز هذه النسبة – كما يعكسها الجدول رقم (٧) – فى أن نحو ٨ر٧٥% من أفراد العينة اشتركوا فى برامج تدريب تصل إلى ١٠ برامج فأقل، وتشير هذه النتائج الى قلة فرص التدريب التى أتيحت لهؤلاء المعلمين وضعف استمراريتها.

ويوضـــح جــدول رقم (٨) مدة برامج التدريب التى اشترك فيها عينة معلمى التعليم الثانوى العام .

جدول رقم (٨)

مدة برامج التدريب التى اشترك فيها عينة معلمى التعليم الثانوى العام

اقصر مدة تدريب اشترك فيها أفراد العينة			أطول مدة تدريب اشترك فيها أفراد العينة		
المدة	عدد	%	المدة	عدد	%
اقل من أسبوع	١٩٣	٣ر٦٣	أسبوعان	٩٠	٥ر٢٩
أسبوع واحد فقط	١٠١	١ر٣٣	ثلاثة أسابيع	٨	٦ر٢
اكثر من أسبوع واقل من أسبوعين	١١	٦ر٣	شهر فأكثر	٤١	٤ر١٣
لم يبين شيئا	–	–	لم يبين شيئاً	١٦٦	٤ر٥٤

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

- أن هناك نسبة كبيرة من عينة معلمى التعليم الثانوى العام تقدر بنحو ٣ر٦٣% اشتركوا فى برامج تدريب قصيرة تقل مدتها عن أسبوع . وربما تكون هذه البرامج قد تمت عن طــريق التدريب عن بعد من خلال الفيديو كونفرنس ، وهى تلك البرامج التى تتراوح مدتها من يومين الى خمسة أيام .
- كما ان هناك نسبة تقدر بنحو ١ر٣٣% من عينة معلمى التعليم الثانوى العام اشتركوا فــى بــرامج تدريب مدتها أسبوع واحد، وهى أقل مدة تدريب بالنسبة لهم وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه البحث فى الجزء النظرى عند تناوله لبرامج التدريب المباشر ، والتى يخصص لها أسبوع فأقل من ذلك .

- ان أطول مدة تدريب اشترك فيها نحو ٥ر٢٩% من عينة معلمى التعليم الثانوى العام كانت مدتها أسبوعين، وهناك نسبة قليلة جداً تقدر بنحو ٦ر٢% من أفراد العينة اشتركوا فى برامج تدريب مدتها ثلاثة أسابيع، وقد تكون هذه البرامج مخصصة لبعض المعلمين وخاصة المعينين حديثاً وغير المؤهلين تربوياً .

وهناك نسبة تقدر بنحو ٦ر١٣% من أفراد العينة اشتركوا فى برامج تدريب مدتها شهر فأكثر. وقد تكون هذه البرامج مخصصة لبعض المعلمين الذين يحولون من مادة دراسية بها فائض من المعلمين إلى مادة دراسية أخرى بها عجز مثل برامج معلمى اللغة الإنجليزية أو الفرنسية من غير المتخصصين فيها، كما قد تكون هذه البرامج مخصصة أيضا لبعض المعلمين الذين أوفدتهم الوزارة للتدريب بالخارج .

غير أن هناك نسبة كبيرة تقدر بنحو ٤ر٥٤% من أفراد العينة لم يختاروا أى عبارة من عبارات أطول مدة تدريب اشتركوا فيها . وقد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء المعلمين لم يشتركوا فى أى مدة تدريب طويلة والتى تبدأ من أسبوعين إلى شهر فأكثر .

يتضح – مما سبق – أن نحو ٤ر٩٦% من عينة معلمى التعليم الثانوى العام كانت أقصر فترة تدريب لهم هى أسبوع فأقل ، على حين انه كانت أطول فترة تدريب هى أسبوعين لنسبة تقدر بنحو ٥ر٢٩% من أفراد العينة، وثلاثة أسابيع فأكثر لنسبة تقدر بنحو ١٦% من أفراد العينة، وأن هناك نحو ٤ر٥٤% لم يختاروا أى عبارة من عبارات أطول مدة تدريب اشتركوا فيها .

٢- تحليل استجابات العينة عن أسئلة الاستبانة :

تضمنت استبانة البحث تسعة محاور رئيسة جاءت نتيجة كل محور على النحو التالى :

الأهداف التى تحققت من التحاق المعلمين ببرامج التدريب :

اشتمل هذا المحور على سبع عبارات تمثل الأهداف التى يرى المعلمون أنها تحققت من برامج التدريب . ويوضح جدول (٩) استجابة عينة معلمى التعليم الثانوى العام عن الأهداف التى تحققت من التحاقهم ببرامج التدريب .

جدول رقم (٩)

استجابة أفراد العينة عن الأهداف التى تحققت من التحاقهم ببرامج التدريب .

م	العبارة	نعم		الى حد ما		لا		كا٢	الدلالة
		ت	%	ت	%	ت	%		
أ	تزويد المعلم بالخبرات الحديثة فى مجال تخصصه.	١٧٨	٥٨ر٣٦	٩٧	٣١ر٨	٣٠	٩ر٨٤	١٠٧ر٧	د.
ب	تحفيز المعلم على استخدام قدراته بأقصى درجة ممكنة.	١٥٨	٥١ر٨	١٠١	٣٣ر١١	٤٦	١٥ر٠٨	٦١ر٥	د.
ج	تحقيق مفهوم التعليم المستمر.	١٥٧	٥١ر٤٨	٩٧	٣١ر٨	٥١	١٦ر٧٢	٥٥ر٤	د.
د	مناقشة المشكلات التعليمية التى تواجه المعلم وإيجاد الحلول العملية لها.	١٠١	٣٣ر١١	١٠٨	٣٥ر٤١	٩٦	٣١ر٤٨	ر٧	غ.د
هـ	إكساب المعلم مهارات استخدام التكنولوجيا فى مجال التعليم.	١٣٧	٤٤ر٩٢	١١٠	٣٦ر٠٦	٥٨	١٩ر٠٢	٣١ر٦	د.
و	علاج نواحى القصور فى عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة.	٩٧	٣١ر٨	١٢١	٣٩ر٦٧	٨٧	٢٨ر٥٢	٥ر٩	غ.د
ز	تعديل الاتجاهات السلبية لدى بعض المعلمين نحو المهنة.	٩٥	٣١ر١٥	١٣١	٤٢ر٩٥	٧٩	٢٥ر٩	١٣ر٩	د.

يتضح من الجدول السابق ما يأتى : -

- إن هـناك اهدافـاً تحققـت بنسبة استجابة تزيد عن ٥٠% وهى: تزويد المعلم بالخبرات الحديـثة فى مجال تخصصه، وتحفيز المعلم على استخدام قدراته بأقصى درجة ممكنة ، وتحقـيق مفهـوم التعليم المستمر للمعلم، ومن الطبيعى أن تقدم برامج التدريب الخبرات الحديثة نظراً للتطور المستمر والمتلاحق فى ميادين العلم المختلفة.

- وهـناك هـدف تحقق بنسبة استجابة ضعيفة تقل عن ٥٠%، وهو إكساب المعلم مهارات استخدام التكنولوجيا فى مجال التعليم. وقد يرجع ذلك إلى قصور إمكانات التدريب المادية والبشرية وقصر الوقت المخصص لبرامج التدريب.

- كما أن هناك أهدافاً تقل درجة تحقيقها، وتميل بدرجة كبيرة إلى الاستجابة لعبارة " إلى حد مـا " ، وهى : تعديل الاتجاهات السلبية لدى بعض المعلمين نحو المهنة، وعلاج نواحى القصـور فى عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة ، ومناقشة المشكلات التعليمية التى تواجه المعلـم وإيجاد الحلول العملية لها. وقد يرجع ذلك إلى قلة الوقت المتاح للتدريب بحيث لا يسـمح بتعديل الاتجاهات السلبية لدى بعض المعلمين أو علاج نواحى القصور فى عملية إعدادهم أو مناقشة المشكلات التعليمية التى تواجههم، كما قد يرجع ذلك إلى أن التدريب لا يقـوم علـى الاحتياجات الفعلية للمعلمين. ويؤدى قصور تحقيق هذه الأهداف إلى ضعف فعالية التدريب فى عملية التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام.

أساليب اختيار المعلمين للالتحاق ببرامج التدريب :

اشـتمل هـذا المحـور على خمس عبارات تتعلق بأساليب اختيار المعلمين للالتحاق ببرامج التدريب. ويوضح جدول (١٠) استجابة أفراد العينة عن عبارات هذا المحور .

جدول (١٠)

استجابة أفراد العينة عن أساليب اختيارهم للالتحاق برامج التدريب

م	العبارة	نعم		الى حد ما		لا		كا٢	الدلالة
		ت	%	ت	%	ت	%		
أ	ترشيحات مديرى المدارس والمدرسين الأول للمعلمين الذين يحتاجون للتدرب.	٩٢	٣٠ر١٦	٩٦	٣١ر٣٨	١١٧	٣٨ر٣٦	٣ر٥	غ.د
ب	تقارير الموجهين عن احتياجات المعلمين للتدريب.	١٥٤	٥٠ر٤٩	٦٧	٢١ر٩٧	٨٤	٢٧ر٥٤	٤١ر٧	د.
ج	تقدير الإدارات التعليمية عن احتياجات المعلمين لبرامج التدريب.	١٧٧	٥٨ر٠٣	٩٨	٣٢ر١٣	٣٠	٩ر٨٤	٨٠ر٦	د.
د	التعرف على رغبات المعلمين فى الالتحاق ببرامج التدريب.	٦٧	٢١ر٩٧	٩١	٢٩ر٨٣	١٤٧	٤٨ر٢٠	٣٣ر١	د.
هـ	استطلاع آراء المعلمين عن احتياجاتهم من برامج التدريب	٦١	٢٠	٩٥	٣١ر١٥	١٤٩	٤٨ر٨٥	٣٨ر٦	د.

يتضح من الجدول السابق ما يأتى : -

- ان أساليب اختيار المعلمين للالتحاق ببرامج التدريب تقوم على أساس تقدير الإدارات التعليمية عن احتياجات المعلمين لبرامج التدريب بنسبة استجابة ٥٨ر٠٣% ، وتقارير الموجهين عن احتياجات المعلمين للتدريب بنسبة ٥٠ر٤٩% .

- ان هناك ثلاثة أساليب لا تراع فى اختيار المعلمين للالتحاق ببرامج التدريب، حيث تميل استجابة عينة معلمى التعليم الثانوى العام عنها لصالح عبارة " لا " ، وهى على الترتيب:

استطلاع آراء المعلمين عن احتياجاتهم من برامج التدريب، والتعرف على رغبات المعلمين فى الالتحاق ببرامج التدريب، وترشيحات مديرى المدارس والمدرسين الأول للمعلمين الذين

يحـــتاجون للتدريـــب. وقـــد يرجع ذلك إلى قلة عدد المسئولين عن برامج التدريب للقيام بهذا الدور، وضيق الوقت للتشاور مع مديرى المدارس والمدرسين الأول حول برامج التدريب التى يحـــتاجها المعلمون . وقد يؤدى عدم الأخذ بهذه الأساليب إلى اعتماد التدريب على أسس غير مدروسة، وضعف فعاليته فى التنمية المهنية لهؤلاء المعلمين.

مشاركة المعلم فى عملية التدريب_:

اشتمل هذا المحور على أربع عبارات تتعلق بالأدوار التى يساهم بها المعلم فى عملية التدريـــب. ويوضـــح جدول (١١) استجابة عينة معلمى التعليم الثانوى العام عن الأدوار التى يساهمون بها فى عملية التدريب .

جدول (١١)

استجابة أفراد العينة عن الأدوار التى يساهمون بها فى عملية التدريب .

م	العبارة	نعم		الى حد ما		لا		كا٢	الدلالة
		ت	%	ت	%	ت	%		
أ	**الاتصال بالمسئولين عن التدريب لتحديد احتياجات المعلم من برامج التدريب.**	١١٠	٣٦ر٠٧	٥٦	١٨ر٣٦	١٣٩	٤٥ر٥٧	٣٤ر٨	د.
ب	**الاشتراك فى تخطيط برامج التدريب.**	٨٢	٢٦ر٨٨	٥٨	١٩ر٠٢	١٦٥	٥٤ر١٠	٥١ر٥	د.
ج	**الاشتراك فى تنفيذ برامج التدريب.**	٧٧	٢٥ر٢٥	٨٥	٢٧ر٨٧	١٤٣	٤٦ر٨٨	٢٥ر٤	د.
د	**الاشتراك فى تحديد الصعوبات التى تواجه تنفيذ برامج التدريب.**	٩٨	٣٢ر١٣	٦٣	٢٠ر٦٦	١٤٤	٤٧ر٢١	٣٢ر٤	د.

يتضح من الجدول السابق أن المعلمين لا يساهموا بدور يذكر فى عملية التدريب، حيث جاءت الاستجابة بدرجة كبيرة " بلا " عن عبارات هذا المحور، وهى على الترتيب : الاشتراك فى تخطيط برامج التدريب، والاشتراك فى تحديد الصعوبات التى تواجه تنفيذ برامج التدريب، والاشتراك فى تنفيذ برامج التدريب، والاتصال بالمسئولين عن التدريب لتحديد احتياجات المعلم من التدريب .

وقـد يرجع ذلك إلى أن معظم القرارات التى تتخذ – ومنها قرارات التدريب – فوقية، لا تراعى ظروف الواقع ومتطلباته، ولا يزال دور المعلم هو المتلقى للتعليمات، وكل ما عليه هو الانصـياع لتنفيذها، أما الحديث عن مبدأ المشاركة فى اتخاذ القرار فهو مجرد شعار ليس له مكان فى أرض الواقع، ولا يشذ عن ذلك عملية تدريب المعلمين التى تخطط وتنفذ بمعزل عن المستفيدين منها. وقد يؤدى هذا إلى ضعف الاستفادة من جهد المعلمين فى نجاح تخطيط وتنفيذ برامج التنمية المهنية وخاصة برامج التدريب.

الأساليب المستخدمة فى التدريب :

اشـتمل هذا المحور على سبع عبارات تهدف إلى التعرف على الأساليب المستخدمة فى تدريب المعلمين. ويوضح جدول (١٢) استجابة أفراد العينة عن هذه العبارات .

جدول (١٢)

استجابة أفراد العينة عن الأساليب المستخدمة فى التدريب

م	العبارة	نعم		إلى حد ما		لا		كا٢	الدلالة
		ت	%	ت	%	ت	%		
أ	المحاضرات [illegible] الشفوية	٢٥٤	٨٣ر٢٨	٢٥	٨ر٢	٢٦	٨ر٥٢	٣٤١ر٣	د.
ب	المحاضرات [illegible] مسجلة [illegible]	١٦٥	٥٤ر١	٦٦	٢١ر٦٤	٧٤	٢٤ر٢٦	٥٩ر٣	د.
ج	حلقات المناقشة	١٥٧	٥١ر٤٨	٨٠	٢٦ر٢٣	٦٨	٢٢ر٢٩	٤٥ر٧	د.
د	التدريب العملى (مثل الدروس النموذجية – لعب الأدوار .. الخ).	١١٢	٤٠	٧٩	٢٥ر٩	١٠٤	٣٤ر١	٩ر٢	د.
هـ	إجـراء البحوث ودراسة المشكلات والمشكلات التعليمية.	١٠٢	٣٣ر٤٤	٧٣	٢٣ر٩٣	١٣٠	٤٢ر٦٢	١٥ر٩	د.
و	استخدام أسلوب التعلم الذاتى.	٩١	٢٩ر٨٤	٨٣	٢٧ر٢١	١٣١	٤٢ر٩٥	١٢ر٩	د.
ز	الزيارات والمؤتمرات والندوات.	٨٨	٢٨ر٨٥	٨٥	٢٧ر٨٧	١٣٢	٤٣ر٢٨	١٣ر٦	د.

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

- إن أكثر الأساليب استخداماً فى التدريب هى المحاضرة الشفوية بنسبة استجابة تزيد عن ٨٠% ، والمحاضرات المطبوعة. وحلقات المناقشة بنسبة استجابة تزيد قليلاً عن ٥١% . وتتفق هذه النتائج مع ما تناوله البحث فى الجزء النظرى عند تحليله لبرامج التدريب والأساليب المتبعة فيها. ويرجع الاعتماد على هذه الوسائل إلى سهولة استخدامها وقلة تكلفتها بالمقارنة بالأساليب الأخرى . غير أن النتائج التى يمكن أن تحققها هذه الأساليب ضعيفة الأثر فى عملية التنمية المهنية للمعلمين لاعتمادها بدرجة كبيرة على أسلوب التلقين والبعد عن أساليب التعلم الذاتى.

- وحظى استخدام أسلوب التدريب العملى (مثل الدروس النموذجية – لعب الأدوار .. الخ) على نسبة استجابة ضعيفة لدى أفراد العينة، حيث بلغت نحو ٤٠%. غير أن الاستجابة عن هذه العبارة تميل لصالح الاستجابة " بلا " و " إلى حد ما " . وقد يرجع ضعف نسبة الاستجابة عن هذه العبارة إلى أن التدريب العملى يستخدم فى أضيق الحدود – وخاصة فى بعض البرامج العلمية – نظراً لزيادة أعداد المتدربين وقلة الإمكانات المادية ، وهو ما أشار إليه البحث فى الجزء النظرى. ويلحظ أن قصور استخدام هذا الأسلوب لا يتيح للمتدربين الفرصة لاكتساب المهارات العملية وتطويرها، وهو أحد المتطلبات الرئيسة لعملية التنمية المهنية للمعلمين.

- كما أن هناك أساليب أخرى يقل درجة استخدامها فى التدريب، حيث حظيت بنسبة كبيرة فى استجابة أفراد العينة " بلا "و " إلى حد ما " ، وهى على الترتيب تنازليا : استخدام أسلوب الزيارات والمؤتمرات والندوات، واستخدام أسلوب التعلم الذاتى، وإجراء البحوث ودراسة الحالات والمشكلات التعليمية ، وهو الأسلوب الذى يقتصر على الترقية، أما برامج التدريب الأخرى فإنها لا تهتم بتكليف المعلمين بإجراء البحوث ودراسة الحالات والمشكلات التعليمية . ويؤدى قصور استخدام هذه الأساليب إلى ضعف عملية التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام.

الوسائل المعنية المستخدمة فى التدريب :

اشتمل هذا المحور على تسع عبارات تتعلق بالوسائل المعنية المستخدمة فى تدريب معلمى التعليم الثانوى العام. ويوضح جدول (١٣) استجابة أفراد العينة عن عبارات هذا المحور .

جدول (١٣)

استجابة أفراد العينة عن الأساليب المستخدمة فى التدريب .

م	العبارة	نعم		الى حد ما		لا		كا٢	الدلالة
		ت	%	ت	%	ت	%		
أ	المطبوعات والكتيبات	١٧٤	٥٧ر٠٥	٥٧	١٨ر٦٩	٧٤	٢٤ر٢٦	٧٨ر٤	د.
ب	الأفلام والشرائح التعليمية.	١١٧	٣٨ر٣٦	١٠٥	٣٤ر٤٣	٨٣	٢٧ر٢١	٥ر٨	غ.د
ج	الرسوم التوضيحية.	١١٥	٣٧ر٧	٩٩	٣٢ر٤٦	٩١	٢٩ر٨٤	٢ر٩	غ.د
د	زيادة المعارض والمتاحف.	٦٦	٢١ر٦٤	٦١	٢٠	١٧٨	٥٨ر٣٦	٨٥ر٨	د.
هـ	التسجيلات الصوتية.	١٠٦	٣٤ر٧٥	٦٣	٢٠ر٦٦	١٣٦	٤٤ر٥٩	٢٦ر٤	د.
و	استخدام المكتبات.	٨٠	٢٦ر٢٣	٦٣	٢٠ر٦٦	١٦٢	٥٣ر١١	٥٤ر٩	د.
ز	الأدوات وأجهزة المعامل	١٠٢	٣٣ر٤٤	٧٥	٢٤ر٥٩	١٢٨	٤١ر٩٧	١٣ر٨	د.
ح	الخرائط والنماذج.	٩٥	٣١ر١٥	٧٩	٢٥ر٩	١٣١	٤٢ر٩٥	١٣ر٩	د.
ط	الكمبيوتر.	١٥٥	٥٠ر٨٢	٧٢	٢٣ر٦١	٧٨	٢٥ر٥٧	٤٢ر٠	د.

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

- إن هناك وسائل معينة تستخدم فى تدريب معلمى التعليم الثانوى العام، حيث استجاب أفراد العينة بنسبة تزيد قليلاً عن ٥٠% لعبارتى : استخدام المطبوعات والكتيبات، واستخدام الكمبيوتر . وبنسبة تقل عن ٤٠% لعبارتى : استخدام الرسوم التوضيحية ، والأفلام والشرائح التعليمية. وقد يرجع استخدام هذه الوسائل إلى اتجاه وزارة التربية والتعليم إلى إدخال الوسائط المتعددة من كمبيوتر وفيديو وأجهزة عرض، كما قد يرجع إلى رخص تكلفة استخدام المطبوعات والكتيبات، وعرض الأفلام والشرائح التعليمية.

- غير أن هناك وسائل معينة لا تستخدم فى تدريب هؤلاء المعلمين ، حيث استجاب نحو أكثر من ٥٠% من أفراد العينة " بلا " ، وذلك لعبارتى : زيارة المعارض والمتاحف، واستخدام المكتبات ، وبنسبة استجابة تزيد قليلاً عن ٤٠% لعبارات : استخدام التسجيلات الصوتية، والخرائط والنماذج ، والأدوات وأجهزة المعامل . وقد يرجع ضعف استخدام هذه الوسائل إلى قصر الوقت المخصص للتدريب بحيث لا يتيح الفرصة لزيارة المعارض والمتاحف والمكتبات أو الاستماع للتسجيلات وغيرها من الوسائل الأخرى. وقصور استخدام هذه الوسائل يقلل من فرص الاستفادة منها فى عملية التنمية المهنية للمعلمين أثناء التدريب.

أساليب التقويم المتبعة فى التدريب :

اشتمل هذا المحور على ثمان عبارات تتعلق بالتعرف على أساليب التقويم المتبعة فى تدريب معلمى التعليم الثانوى العام. ويوضح جدول (١٤) استجابة أفراد العينة عن عبارات هذا المحور.

جدول (١٤)

استجابة أفراد العينة عن أساليب التقويم المستخدم فى التدريب .

م	العبارة	نعم		الى حد ما		لا		كا٢	الدلالة
		ت	%	ت	%	ت	%		
أ	نسبة الحضور والانتظام فى برامج التدريب.	٢٥٢	٦٢ر٨٢	٣٢	٤٩ر١٠	٢١	٨٩ر٦	٩ر٣٣٢	د.
ب	الاختبارات الشفوية .	١٢٩	٣ر٤٢	٧٩	٩ر٢٥	٩٧	٨ر٣١	٦ر١٢	د.
ج	الاختبارات التحريرية.	١٦٣	٤٤ر٥٣	٦٤	٩٨ر٢٠	٧٨	٥٧ر٢٥	٣ر٥٦	د.
د	الاختبارات العملية.	٩٩	٤٦ر٣٢	٦٨	٣ر٢٢	١٣٨	٢٤ر٤٥	١ر٢٤	د.
هـ	الملاحظة المنظمة لأداء الأدوار.	٧٤	٢٦ر٢٤	٧٨	٥٧ر٢٥	١٥٣	١٦ر٥٠	٨ر٣٨	د.
و	استخدام الاستبانات	٨١	٥٦ر٢٦	٨٩	١٨ر٢٩	١٣٥	٢٦ر٤٤	٧ر١٦	د.
ز	إجراء بحوث تتعلق بموضوعات التدريب.	١١٤	٣٨ر٣٧	٧٢	٦١ر٢٣	١١٩	٠١ر٣٩	١ر١٣	د.
ح	التقويم الذاتى للمعلم.	٨٥	٨٧ر٢٧	٩٣	٤٩ر٣٠	١٢٧	٦٤ر٤١	٨ر٩	د.

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :-

- إن أساليب التقويم المستخدمة بكثرة فى التدريب تتركز فى أسلوبين هما : نسبة الحضور والانتظام فى برامج التدريب بنسبة استجابة تزيد عن ٨٢%، والاختبارات التحريرية بنسبة استجابة تزيد قليلاً عن ٥٣% لدى أفراد العينة. وبالإضافة إلى هذين الأسلوبين تستخدم الاختبارات الشفوية فى التقويم بنسبة استجابة تزيد قليلاً عن ٤٢% لدى أفراد العينة. وقد يرجع استخدام هذه الأساليب إلى سهولة استخدامها، كما أنها لا تحتاج إلى فريق مدرب على التقويم من القائمين على التدريب.

- وهناك أساليب تقويم يكاد ينعدم استخدامها فى التدريب منها استخدام أسلوب الملاحظة المنظمة لأداء الأدوار ، حيث استجاب أفراد العينة " بلا " عن هذه العبارة وبنسبة تزيد قليلاً عن ٥٠%. كما استجاب أفراد العينة " بلا " عن وسائل التقويم الأخرى ولكن بنسبة تقل عن ٥٠% ، وهى مرتبة تنازلياً : الاختبارات العملية ، واستخدام الاستبانات ، والتقويم الذاتى للمعلم، وإجراء بحوث تتعلق بموضوعات التدريب. وقد يؤدى قصور استخدام أساليب التقويم – السابق الإشارة إليها – إلى صعوبة التعرف على المهارات والاتجاهات التى اكتسبها المعلمون أثناء التدريب، مما يجعل التدريب يفقد مساره الصحيح فى التنمية المهنية لهؤلاء المعلمين.

- **وسائل المتابعة المستخدمة فى التدريب :**

اشتمل هذا المحور على أربع عبارات تتعلق بالتعرف على وسائل المتابعة التى استخدمت بعد الانتهاء من برامج التدريب . ويوضح جدول (١٥) الاستجابة عن عبارات هذا المحور .

جدول (١٥)

استجابة أفراد العينة عن وسائل المتابعة التى استخدمت بعد الانتهاء من التدريب .

م	العبارة	نعم		الى حد ما		لا		كا٢	الدلالة
		ت	%	ت	%	ت	%		
أ	تقارير مدير المدرسة والمدرس الأول عن أداء المعلمين الذين التحقوا بالتدريب.	١١١	٣٦ر٣٩	٦٤	٢٠ر٩٨	١٣٠	٤٢ر٦٢	٢٢ر٦	د.
ب	تقارير الموجهين الفنيين عن أداء المعلمين الذين التحقوا بالتدريب.	١١٣	٣٧ر٠٥	٧٥	٢٤ر٥٩	١١٧	٣٨ر٣٦	١٠ر٥	د.
ج	متابعة إدارة التدريب بمديرية التربية والتعليم للمعلمين الذين التحقوا بالتدريب.	٩٩	٣٢ر٤٦	٨٠	٢٦ر٢٣	١٢٦	٤١ر٣١	١٠ر٥	د.
د	متابعة الجهة التى أشرفت على التدريب.	٩٨	٣٢ر١٣	٦٩	٢٢ر٦٢	١٣٨	٤٥ر٢٥	٢٣ر٥	د.

يتضح من الجدول السابق أن وسائل المتابعة التى استخدمت بعد الانتهاء من تدريب معلمى التعليم الثانوى العام تميل إلى الاستجابة " بلا "، وهذه الأساليب مرتبة تنازليا كالآتى : متابعة الجهة التى أشرفت على التدريب، وتقارير مدير المدرسة والمدرس الأول عن أداء المعلمين الذين التحقوا بالتدريب، ومتابعة إدارة التدريب بمديرية التربية والتعليم للمعلمين الذين التحقوا بالتدريب .

ويــؤدى قصور أساليب المتابعة إلى صعوبة التعرف على مدى نجاح برامج التدريب فــى تحقــيق أهدافها ، ووضع خطط وبرامج تدريب قائمة على أسس علمية سليمة ، وهو ما يــؤدى إلــى عــدم وضوح الرؤية فى تحديد البرامج التى تكفل تحقيق التنمية المهنية لهؤلاء المعلمين.

آراء المعلمين حول الأثر الذى أحدثه التدريب :

اشتمل هذا المحور على أربع عبارات للتعرف على آراء عينة معلمى التعليم الثانوى العــام حول أثر برامج التدريب التى التحقوا بها فى أعمالهم . ويوضح جدول (١٦) استجابة أفراد العينة عن عبارات هذا المحور .

جدول (١٦)

استجابة أفراد العينة عن الأثر الذى أحدثه التدريب فى مجال عملهم.

م	العبارة	نعم		الى حد ما		لا		كا٢	الدلالة
		ت	%	ت	%	ت	%		
أ	حصولك على معلومات اكثر فى مجال عملك.	١٩٦	٦٤ر٢٦	٦٩	٢٢ر٦٢	٤٠	١٣ر١١	١٣٤ر٩	د.
ب	الــتعرف علــى حلول عملــية للمشكلات التى تواجهــك فــى مجــال عملك.	١٢٤	٤٠ر٦٦	١٠٧	٣٥ر٠٨	٧٤	٢٤ر٢٦	١٢ر٧	د.
ج	إتاحــة الفرصة لتبادل الخبرات مع غيرك من الــــزملاء حــــول موضوعات التدريب.	١٦٤	٥٣ر٧٧	٨٥	٢٧ر٨٧	٥٦	١٨ر٣٦	٦١ر٣	د.
د	زيــادة كفــاءتك فــى التدريس.	١٤٩	٤٨ر٨٥	٩١	٢٩ر٨٤	٦٥	٢١ر٣١	٦ر٣	د.

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

- إن برامج التدريب التى تلقاها معلمو التعليم الثانوى العام كان لها أثر فى مجال عملهم بنسبة استجابة تزيد عن ٥٠% لدى أفراد العينة وذلك لعبارتى : حصول هؤلاء المعلمين على معلومات اكثر فى مجال عملهم، وإتاحة الفرصة لتبادل الخبرات مع غيرهم من الزملاء حول موضوعات التدريب.

- غير ان هناك نتائج أخرى – لالتحاق أفراد العينة ببرامج التدريب – لم تحدث بدرجة كافية تأثيرها المطلوب فى مجال عمل هؤلاء المعلمين، حيث جاءت استجاباتهم بنسبة تقل عن ٥٠% لعبارة : زيادة كفاءة المعلمين فى التدريس، والتعرف على حلول عملية للمشكلات التى تواجههم فى مجال العمل .

وقد يرجع ذلك إلى اهتمام برامج التدريب بالتركيز على تقديم المعلومات النظرية وحشو عقول المعلمين بها، أما تطبيقها أو ترجمتها إلى ممارسات عملية على أرض الواقع فلا يلق نفس الاهتمام ، لذلك فإن كثير من المعلمين قد يلمون ببعض النظريات فى التربية واستراتيجيات التدريس ،غير أنهم قد لا يستطيعون تطبيقها فى الفصل لقصور استخدامها فى التدريب .

مقترحات المعلمين لزيادة فعالية التدريب :

اشتمل هذا المحور على أربع عشرة عبارة تتعلق بالتعرف على آراء المعلمين فى المقترحات التى يرونها ضرورة لزيادة فعالية التدريب فى التنمية المهنية . ويوضح جدول (١٧) استجابة أفراد العينة عن عبارات هذا المحور.

جدول (١٧)

استجابة أفراد العينة عن مقترحاتهم لزيادة فعالية التدريب فى التنمية المهنية .

م	العبارة	نعم		الى حد ما		لا		كا٢	الدلالة
		ت	%	ت	%	ت	%		
أ	زيـــادة وعـــى المعلميـــن والمسئولين بأهمية التدريب.	٢٥٠	٨١ر٩٧	٣٧	١٢ر١٣	١٨	٥ر٩	٣٢٥ر٤	د.
ب	تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين للاشتراك فى برامج التدريب.	٢٣٦	٧٧ر٣٨	٤١	١٣ر٤٤	٢٨	٩ر١٨	٢٦٦ر٢	د.
ج	مشاركة المعلمين فى مختلف عملـيات التدريـــب (مـــن تخطيط وإعداد وتنفيذ).	٢٣٣	٧٦ر٣٩	٤١	١٣ر٤٤	٣١	١٠ر١٦	٢٥٤ر٢	د.
د	مشـــاركة نقابـــة المهـــن التعليمـــية فـــى إعداد برامج لتدريب المعلمين.	١٨٢	٥٩ر٦٧	٧٢	٢٣ر٦١	٥١	١٦ر٧٢	٩٦ر١	د.
هـ	اهتمام المسئولين باستطلاع آراء المعلميـــــن عــــــن احتـــياجاتهم مـــن بـــرامج التدريب.	٢٤١	٧٩ر٠٢	٣٩	١٢ر٧٩	٢٥	٨ر١٩	٢٨٦ر٥	د.
و	التخطـــيط الجـــيد لـــبرامج التدريب (من حيث مواعيدها ومدتها وموضوعاتها).	٢٤٩	٨١ر٦٤	٣٩	١٢ر٧٩	١٧	٥ر٥٧	٣٢١ر٦	د.
ز	حســـن اختـــيار المدربيـــن القائمين بالتدريب.	٢٤٣	٧٩ر٦٧	٤٤	١٤ر٤٣	١٨	٥ر٩	٢٩٧ر١	د.
ح	ضـــرورة التقويم الشامل لكل مـــن المتدربيـــن والمدربين والبرنامج التدريبى.	٢٢٠	٧٢ر١٣	٦٢	٢٠ر٣٣	٢٣	٧ر٥٤	٢١٣ر٤	د.
ط	الاهتمام بمتابعة المعلمين بعد عملية التدريب.	٢٢١	٧٢ر٤٦	٦٠	١٩ر٦٧	٢٤	٧ر٨٧	٢١٥ر٨	د.
ى	تشـــجيع المعلميـــن علـــى ممارســـة التعلم الذاتى أثناء التدريب.	٢١٤	٧٠ر١٦	٦١	٢٠	٣٠	٩ر٨٤	١٩٠ر٣	د.
ك	زيـــادة عدد ساعات التدريب العملى فى برامج التدريب.	١٨٦	٦٠ر٩٨	٧٥	٢٤ر٥٩	٤٤	١٤ر٤٣	١٠٩ر٣	د.
ل	ربـــط المعلومـــات الـــنظرية بالجوانـــب العملية فى برامج التدريب.	٢٣٣	٧٦ر٣٩	٤٠	١٣ر١١	٣٢	١٠ر٤٩	٢٥٣ر٩	د.
م	مواكـــبة بـــرامج التدريـــب للـــتطورات العلمية وعمليات تطور المناهج.	٢٣٤	٧٦ر٧٢	٣٨	١٢ر٤٦	٣٣	١٠ر٨٢	٢٥٧ر٧	د.
ن	الاهـــتمام باللغـــات الأجنبية والكمبـــيوتر فـــى بـــرامج التدريب.	٢٤١	٧٩ر٠١	٣٩	١٢ر٧٩	٢٥	٨ر٢	٢٨٦ر٥	د.

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :-

- كان من رأى عينة معلمى التعليم الثانوى العام أن هناك مجموعة من المقترحات التى يجب الأخذ بها لزيادة فعالية برامج التدريب فى التنمية المهنية ، وبنسبة استجابة تزيد عـن ٧٥% من جملة استجابات العينة، وذلك لتسع عبارات هى على الترتيب تنازليا كالآتى:

  - زيادة وعى المعلمين والمسئولين بأهمية التدريب.
  - التخطيط الجيد لبرامج التدريب (من حيث مواعيدها ومدتها وموضوعاتها).
  - حسن اختيار المدربين القائمين على التدريب.
  - اهتمام المسئولين باستطلاع آراء المعلمين عن احتياجاتهم من التدريب.
  - تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين للاشتراك فى برامج التدريب.
  - مواكبة برامج التدريب للتطورات العلمية وعمليات تطور المناهج.
  - مشاركة المعلمين فى مختلف عمليات التدريب(من تخطيط وإعداد وتنفيذ).
  - ربط المعلومات النظرية بالجوانب العملية فى برامج التدريب.

- كمـا استجاب عينة المعلمين لمقترحات أخرى رأوا أنها ضرورية لزيادة فعالية برامج التدريـب فـى التنمية المهنية، ولكن بنسبة تقل عن ٧٥% من جملة استجابات العينة، وذلك لخمس عبارات هى على الترتيب تنازليا كالآتى :

  - الاهتمام بمتابعة المعلمين بعد عملية التدريب .
  - ضرورة التقويم الشامل لكل من المتدربين والمدربين والبرنامج التدريبى.
  - تشجيع المعلمين على ممارسة التعلم الذاتى أثناء عملية التدريب.
  - زيادة عدد ساعات التدريب فى برامج التدريب.
  - مشاركة نقابة المهن التعليمية فى إعداد برامج لتدريب المعلمين.

النتائج والتوصيات والمقترحات :

١- نتائج البحث :

أسفر البحث عن عدد من النتائج التى يمكن تصنيفها إلى ما يأتى :

١/١ - نتائج تتعلق بالتدريب عن بعد :

- إن النظام الحالى للتدريب عن بعد من خلال الفيديو كونفرنس ينقصه وجود برامج عملية وتطبيقية وورش عمل ولقاءات مباشرة مكملة له، حتى يؤدى الغرض منه بكفاءة وفعالية .
- برامج التدريب عن بعد المقدمة لمعلمى التعليم الثانوى العام لا تقوم على معرفة حقيقية باحتياجاتهم التدريبية، كما لايتم تقويم هذه البرامج للتعرف على فعاليتها والعمل على تحسينها وتطويرها.
- مدة برامج التدريب المقدمة من خلال شبكة الفيديو كونفرنس قصيرة جداً تتراوح ما بين يوم واحد إلى خمسة أيام، كما أنها لا تأخذ صفة الاستمرارية والتكامل فيما تقدمه من برامج تدريب لمعلمى التعليم الثانوى العام فى كل تخصص من تخصصاتهم .
- يتولى مركز التطوير التكنولوجى الإشراف على التدريب عن بعد، وهناك انفصال شبه تام بينه وبين الإدارة المركزية للتدريب التى تشرف على التدريب المباشر، وقد يؤدى هذا إلى تشتت الجهود وعدم وضوح الرؤية فى عملية التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام.

١ /٢ - نتائج تتعلق بالتدريب المباشر :

- يشرف على التدريب المباشر الإدارة المركزية للتدريب، وتنفذ خطة التدريب على مستويين: المستوى المركزى من خلال مراكز التدريب الأثنى عشرة، والمستوى المحلى من خلال إدارات التدريب بالمديريات التعليمية التى يصل عددها إلى (٢٧) إدارة تدريب، وإدارات وأقسام التدريب بالإدارات التعليمية التى يصل عددها حالياً إلى (٢٤٢) إدارة وقسم تدريب على مستوى الجمهورية .

- هناك مؤسسات أخرى تساهم فى التدريب المباشر لمعلمى التعليم الثانوى العام. إلا أن التدريـــب فـــى العديـــد منها لا يأخذ صفة الاستمرارية والتكامل سواء بالنسبة لبرامج التدريـــب التى تقدم فيما بينها، أو بين برامجها والبرامج التى تقدمها الإدارة المركزية للتدريب.
- هـــناك صعوبة فى تحقيق أهداف مراكز التدريب الرئيسة، وخاصة ما يتعلق بمعاونة المديـــريات التعليمية – الواقعة فى دائرة عمل هذه المراكز – فى إعداد وتنفيذ خطط التدريـــب المحلـــية وتقوية أنشطتها التدريبية ، وقياس أثر التدريب فى أداء المتدربين بمتابعتهم ميدانياً، وذلك بسبب قلة عدد العاملين بها، واقتصار وجـــــــــودها فى نحو ٤ر٤٤% من محافظات الجمهورية .
- قلـــة عدد برامج التدريب المركزية التى تقدمها مراكز التدريب الرئيسة (عام ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣) بالنسبة لمعلمى التعليم الثانوى العام، والتى بلغ عددها (٥٦) برنامجاً بنسبـــة ٢٨% مـــن إجمالى عدد برامج التدريب، ويقل عدد هذه البرامج بشكل واضح بالنسبة للـــبرامج العلمـــية، حيـــث بلغت نسبة هذه البرامج ٣٨ر٦% من إجمالى عدد برامج التدريب العلمية.
- علـــى الرغم من قلة عدد برامج التدريب المركزية، إلا أنه لم يتم تعميمها وتنفيذها فى كل مراكز التدريب الرئيسة. كما أن تنوع موضوعاتها محدود جداً، مما يجعل تأثيرها فـــى عملية التنمية المهنية ضعيفاً، ويؤدى إلى وجود تفاوت كبير فى مستويات معلمى التعليم الثانوى العام.
- إن مدة برامج التدريب الإشرافية وبرامج التدريب العلمية قصيرة جداً، فهى تتراوح ما بيـــن ثلاثـــة أيـــام وستة أيام، وتقل عن ذلك بالنسبة لبرامج اللغات، ويستثنى من ذلك برامج اللغة الإنجليزية التى تتراوح ما بين أربعة أيام وخمسة عشر يوماً. وقصر مدة التدريـــب قـــد لا يتيح الفرصة الكافية لمعلمى التعليم الثانوى العام لاكتساب الخبرات وتنميتهم مهنياً .
- تعـــانى بـــرامج التدريـــب بالمحليات التى تنفذها إدارات التدريب بالمديريات التعليمية وإدارات وأقسام التدريب بالإدارات التعليمية التابعة لهما من قصور شديد بالنسبة لعدد برامج التدريب أو قصر مدتها، واعتماد معظمها على أسلوب المحاضرة والمناقشة.

- إن بــرامج التدريــب المقدمــة لمعلمى التعليم الثانوى العام على المستويين المركزى والمحلــى هزيلة سواء فى تنوع موضوعاتها أو عددها أو مدتها، مما لا يوفر فرصاً كافية للتنمية المهنية لهؤلاء المعلمين.

٣/١ – نتائج تتعلق بمدى فعالية التدريب بنوعيه (التدريب عن بعد والتدريب المباشر) فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام :

- علــى الرغم من أن هناك نحو ٨ر٧٠% من عينة معلمى التعليم الثانوى العام يعملون بالتدريس لمدة تصل إلى ٢٠ عاماً ، إلا أن هذه النسبة لم يواكبها زيادة مماثلة فى عدد بــرامج التدريب المخصصة لهم، إذ أن هناك ٨ر٧٥% من جملة أفراد العينة اشتركوا فــى بــرامج تدريــب يصل عددها الى ١٠ برامج ،وتشير هذه النتائج إلى قلة فرص التدريب التى أتيحت لهؤلاء المعلمين وضعف استمراريتها.
- اســتجاب نحو ٤ر٩٦% من عينة معلمى التعليم الثانوى العام بأن أقصر فترة تدريب لهــم كانت مدتها أسبوع فاقل، على حين كانت أطول فترة تدريب هى أسبوعين لنسبة تقدر بنحو ٥ر٢٩% من أفراد العينة، وثلاثة أسابيع فأكثر لنسبة تقدر بنحو ١٦% من أفــراد العينة، وأن هناك نحو ٤ر٥٤% لم يختاروا أى عبارة من عبارات أطول مدة تدريب اشتركوا فيها، مما قد يشير إلى عدم التحاقهم بأى فترة تدريب طويلة.
- إن هــناك قصوراً فى تحقيق عدد من الأهداف المرجوة لالتحاق معلمى التعليم الثانوى العــام ببرامج التدريب – وفقاً لاستجابات هؤلاء المعلمين – وهى : تعديل الاتجاهات الســلبية لــدى بعــض المعلمين نحو المهنة، وعلاج نواحى القصور فى عملية إعداد المعلميــن قبل الخدمة، ومناقشة المشكلات التعليمية التى تواجه المعلم وإيجاد الحلول العملية لها.
- إن هناك أساليب لا تراع فى اختيار المعلمين للالتحاق ببرامج التدريب هى: استطلاع آراء المعلمين عن احتياجاتهم من برامج التدريب، والتعرف على رغبات المعلمين فى الالــتحاق ببرامج التدريب، وترشيحات مديرى المدارس والمدرسين الأول للمعلمين الذين يحتاجون للتدريب.

- إن معلمى التعليم الثانوى العام لا يساهموا بدور يذكر فى عملية التدريب من حيث الاشتراك فى تخطيط وتنفيذ برامج التدريب، وتحديد الصعوبات التى تواجه تنفيذها، والاتصال بالمسئولين عن التدريب لتحديد احتياجاتهم من التدريب.

- إن اكثر الأساليب استخداما فى التدريب هى المحاضرة الشفوية ، والمحاضرات المطبوعة وحلقات المناقشة، على حين يقل استخدام أسلوب التدريب العملى (مثل الدروس النموذجية – لعب الأدوار .. الخ .)، واستخدام أسلوب الزيارات والمؤتمرات والندوات، واستخدام أسلوب التعلم الذاتى، وإجراء البحوث ودراسة الحالات والمشكلات التعليمية .

- إن هناك وسائل معينة تستخدم فى تدريب معلمى التعليم الثانوى العام هى : استخدام المطبوعات والكتيبات ، واستخدام الكمبيوتر ، واستخدام الرسوم التوضيحية والأفلام والشرائح التعليمية، غير أن هناك وسائل معينة أخرى لا تستخدم فى تدريب هؤلاء المعلمين وهى : زيارة المعارض والمتاحف، واستخدام المكتبات، والتسجيلات الصوتية، والخرائط والنماذج ، والأدوات وأجهزة المعامل. وقصور استخدام هذه الوسائل وخاصة زيارة المعارض والمتاحف واستخدام المكتبات يقلل من فرص الاستفادة منها فى عملية التنمية المهنية لهؤلاء المعلمين .

- إن أساليب التقويم المستخدمة بكثرة فى التدريب تتركز فى الاعتماد على نسبة الحضور والانتظام ، والاختبارات التحريرية. وهناك أساليب تقويم أخرى يكاد ينعدم استخدامها فى التدريب وهى : استخدام أسلوب الملاحظة المنظمة لأداء الأدوار، والاختبارات العملية، واستخدام الاستبانات، والتقويم الذاتى للمعلم، وإجراء بحوث تتعلق بموضوعات التدريب.

- هناك قصور فى وسائل المتابعة للمتدربين بعد الانتهاء من برامج التدريب، وهو ما يؤدى إلى عدم وضوح الرؤية فى تحديد البرامج التى تكفل تحقيق التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام.

- أن بـرامج التدريب – فى رأى معلمى التعليم الثانوى العام – كان لها أثر واضح فى مجال عملهم فيما يتعلق بحصولهم على معلومات اكثر، وإتاحة الفرصة لتبادل الخبرات مـع غيرهم من الزملاء حول موضوعات التدريب، غير أن هذه البرامج لم تحدث – بدرجـة كافية – تأثيرها المطلوب فى فيما يتعلق بزيادة كفاءة المعلمين فى التدريس، والتعرف على حلول عملية للمشكلات التى تواجههم فى مجال العمل.

٢- **التوصيات والمقترحات :**

يوصى البحث – على ضوء النتائج التى أسفر عنها – بما يأتى :

١/٢ – **توصيات ومقترحات تتعلق بالتدريب عن بعد :**

- الاهتمام بالنواحى العملية والتطبيقية فى برامج التدريب عن بعد ، وعدم الاقتصار على النواحى النظرية فى إعداد وتنفيذ هذه البرامج .

- استطلاع آراء المعلمين وهيئات الإشراف والتوجيه فى التعرف على احتياجات معلمى الـثانوى العام من برامج التدريب عن بعد، والعمل على تقويم هذه البرامج باستمرار لتطويرها وزيادة فعاليتها.

- أن تـراعى خطـة التدريب عن بعد مبدأ الاستمرارية والتكامل فيما تقدمه من برامج تدريب لمعلمى التعليم الثانوى العام فى كل تخصص من تخصصاتهم ، بحيث لا يحدث تكرار فى البرامج التى يتلقاها هؤلاء المعلمين.

- التنسـيق بيـن برامج التدريب عن بعد التى يشرف عليها مركز التطوير التكنولوجى وبيـن بـرامج التدريب المباشر التى تشرف عليها الإدارة المركزية للتدريب، بحيث تـتكامل هذه البرامج وتحدث أثرها المطلوب فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام .

٢/٢ - توصيات ومقترحات تتعلق بالتدريب المباشر :

- إنشاء جهاز للتنمية المهنية للمعلمين تكون من مسئولياته التخطيط والتنسيق بين برامج التدريب المختلفة التى تقدمها العديد من المؤسسات والهيئات التى تساهم فى تدريب معلمى التعليم الثانوى العام .

- التوسع فى إنشاء مراكز التدريب الرئيسة ، بحيث ينشأ فى كل محافظة من محافظات الجمهورية مركز تدريب خاص بها لمعاونة المديرية التعليمية التى تقع فى دائرة عمل المركز فى إعداد وتنفيذ خطط التدريب المحلية وتقوية أنشطتها التدريبية، وقياس أثر التدريب فى أداء المتدرب بمتابعتهم ميدانياً .

- زيادة عدد برامج التدريب المركزية التى تنفذها مراكز التدريب الرئيسة بالنسبة لمعلمى التعليم الثانوى العام بصفة عامة، ومنها برامج التدريب العلمية بصفة خاصة .

- تنويع موضوعات برامج التدريب المقدمة لمعلمى التعليم الثانوى العام وفق خطة متكاملة وشاملة تراعى الجوانب المختلفة للتنمية المهنية.

- زيادة مدة برامج التدريب العلمية والإشرافية واللغات بما يساهم فى تحقيق أهداف التدريب ويتيح الفرصة الكافية لتنمية معلمى التعليم الثانوى العام مهنياً .

٢/٣ توصيات ومقترحات تتعلق بزيادة فعالية التدريب بنوعيه فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام :

- توفير قاعدة بيانات للمدربين والمتدربين من معلمى التعليم الثانوى العام ، وبرامج التدريب والأنشطة المختلفة التى حصل عليها كل معلم، بما يوفر المعلومات اللازمة للجهات والمؤسسات المعنية بالتنمية المهنية.

- وضــع اســتراتيجية لتدريب معلمى التعليم الثانوى العام، تحدد الخبرات التى يكتسبها هؤلاء المعلمون، وتتيح الفرص الكافية للتدريب، وتحقق استمراريته.

- دعم الإدارة المركزية للتدريب ومراكز التدريب الرئيسة وإدارات التدريب بالمديريات التعليمــية، وإدارات وأقســام التدريــب بالإدارات التعليمية التابعة بالإمكانات المادية والكــوادر البشرية المؤهلة، بحيث تكون شبكة فاعلة فى مجال التنمية المهنية لمعلمى التعلــيم الثانوى العام، وقادرة على تقديم البرامج التدريبية المتنوعة للوفاء باحتياجات هؤلاء المعلمين ومتطلبات تنميتهم مهنياً .

- نظــراً لأن الدراسة الميدانية قد أشارت إلى أن هناك عدداً من الأهداف لم يتم تحقيقها فــى برامج تدريب معلمى التعليم الثانوى العام، لذلك فإنه من الضرورى إعداد برامج تدريــب تهدف إلى تعديل الاتجاهات السلبية لدى بعض المعلمين نحو المهنة، وعلاج نواحــى القصــور فى عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة، ومناقشة المشكلات التعليمية التى تواجه المعلم وإيجاد الحلول العملية لها.

- اســتطلاع آراء معلمــى التعلــيم الــثانوى العام عن رغباتهم واحتياجاتهم من برامج التدريب، مع الأخذ فى الاعتبار ترشيحات مديرى المدارس والمدرسين الأول للمعلمين الذين يحتاجون للتدريب.

- إتاحــة الفرصــة لمعلمــى التعليم الثانوى العام للمشاركة فى تخطيط برامج التدريب وتنفيذها وتحديد الصعوبات التى تواجهها وأساليب علاجها، والاتصال بالمسئولين عن التدريــب لتحديد احتياجاتهم من التدريب، خاصة وأن الدراسة الميدانية أشارت إلى أن معلمى التعليم الثانوى العام لا يساهموا بدور يذكر فى عملية التدريب .

- اســتخدام أســاليب فعالة فى تدريب معلمى التعليم الثانوى العام ومنها أسلوب التدريب العملــى (مــثل الدروس النموذجية – لعب الأدوار .. الخ) ، والزيارات والندوات، وإجراء البحوث ودراسة الحالات والمشكلات التعليمية، واستخدام أسلوب التعلم الذاتى.

- ان تتضمن خطة التدريب استخدام عدة وسائل معينة منها استخدام المكتبات والزيارات الميدانـــية (مثل المعارض والمتاحف) ، والتسجيلات الصوتية ، والخرائط والنماذج والأدوات وأجهـــزة المعـــامل، وذلك لأن الدراسة الميدانية أظهرت عدم استخدام هذه الوسائل المعينة فى التدريب .

- الاهتمام بتقويم البرنامج التدريبى من خلال معايير تحدد جودة التدريب، وباشتراك كل من المدرب والمعلم والمشرف على البرنامج ، وذلك للتعرف على نقاط القوة والضعف فى برنامج التدريب وعلاجها.

- أن يستخدم فى تقويم المتدربين أسلوب الملاحظة المنظمة لأداء الأدوار، والاختبارات العملية، والاستبانات، والتقويم الذاتى للمعلم، وذلك لأن الدراسة الميدانية بينت أن هناك أساليب تقويم ينعدم استخدامها فى التدريب .

- انـــتقاء المدربيـــن الأكفاء لتدريب معلمى التعليم الثانوى العام، وضرورة تقويم أدائهم أثناء عملية التدريب.

- تقديم حوافز مادية ومعنوية لمعلمى التعليم الثانوى العام لتطبيق ما اكتسبوه من خبرات أثناء التدريب فى مجال عملهم مع الطلاب والمدرسة والمجتمع المحلى .

- مواكـــبة بـــرامج التدريب للتطورات العلمية فى كل تخصص من تخصصات معلمى التعليم الثانوى العام، وربط المعلومات النظرية بالجوانب العملية فى برامج التدريب.

- مشاركة نقابة المهن التعليمية فى تخطيط وتنفيذ برامج التدريب وتقويمها، ودعمها مادياً ومعنوياً ، بحيث تشارك بفعالية فى عملية التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام.

- الاهـــتمام بمتابعة معلمى التعليم الثانوى العام بعد الانتهاء من البرنامج التدريبى، وذلك عـــن طـــريق الـــزيارات الميدانية لهؤلاء المعلمين فى مدارسهم ،ومناقشتهم فى مدى الاستفادة من برنامج التدريب والتعرف على مدى انتقال اثر التدريب إلى الواقع الفعلى للتعليم .

قائمة المراجع

١- الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التعليم : ورشة العمل التحضيرية للمؤتمـر القومـي لـتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته (١٩-٢٤ اكتوبر ١٩٩٦) ، **التقرير النهائى**، القاهرة : وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٦،ص١٢٢.

٢- جـاك ديلـور وآخـرون : **التعلم ذلك الكنز المكنون**، تقرير مقدم لليونسكو من اللجنة الدولـية المعنـية بالتربية للقرن الحادى والعشرين، القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، ١٩٩٩، ص١٣٢.

٣- مصـطفى محمد متولى : " مقياس مهنية التعليم " ، **حولية كلية التربية**، العدد العاشر، السنة العاشرة، قطر: جامعة قطر، ١٩٩٣، ص٢٦٠.

٤- رشـدى احمـد طعيمة : " **المعلم كفايته، إعداده، تدريبه**"، القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٩٩،ص١٣.

٥- إبراهيم عصمت مطاوع : **التنمية البشرية بالتعليم والتعلم فى الوطن العربى**، القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٢، ص ص٣٦، ٣٨.

٦- روزا ماريـا توريز : "من أدوات للإصلاح إلى عوامل إيجابية للتغيير : مفترق الطرق فى التعليم فى أمريكا اللاتينية"، **مستقبليات** (١١٤)، المجلد (٣٠)، العدد (٢)، القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، يونيه ٢٠٠٠،ص٣٠٢.

٧- إبراهيم عصمت مطاوع : المرجع السابق، ص٣٩.

٨- جيروم بندى : " أى تربية للقرن الواحد والعشرين؟ "،**مستقبليات** (١٢٤)، المجلد (٣٢) العـدد (٤)، القاهـرة : مركز مطبوعات اليونسكو، ديسمبر ٢٠٠٢، ص ص ٥٠٤، ٥٠٥ .

٩- على السيد الشخيبى : " التوافق المهنى للمعلمين دراسة تحليلية نقدية "، دراسة قدمت فى المؤتمـر السنوى الأول " كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير "،

(فـــى الفترة من ٢٣-٢٥ يناير ١٩٩٣). فى : **دراسات المؤتمر ، المجموعة الأولـــى – الجزء الثانى**، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٩٩٣، ص٨٧.

١٠- حســين كــامل بهاء الدين : **مفترق الطرق**، القاهرة: مطابع الأهرام، ٢٠٠٣، ص ص ١٦٠، ١٦١.

١١- ميريام بن بيريز : " المهنية فى مجال التدريس عندما يتغير نظام التدريس فهل يمكن أن يــتوارى دور المعلــم؟ " ، **مســتقبليات (١١٤)**، المجلــد (٣٠)، العدد (٢)، القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، يونيه ٢٠٠٠،ص ص٢٥٨ ،٢٥٩.

١٢- جابر عبد الحميد جابر : **مدرس القرن الحادى والعشرين الفعال – المهارات والتنمية المهنية**، القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٠، ص٣٩٨.

١٣- انظر :

- جمهورية مصر العربية – وزارة التربية والتعليم : **إحصاءات التعليم قبل الجامعى لعــام ٩٩/٢٠٠٠**،القاهـــرة: الإدارة العامـــة للمعلومات والحاسب الآلى، ٢٠٠٠،ص١٣٨.

- ــــــــــــــــــــ : **إحصــاءات التعليم قبل الجامعى لعام ٢٠٠٠/٢٠٠١**، القاهرة : الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، ٢٠٠١، ص١٣٠.

- ــــــــــــــــــــ : **إحصاءات التعليم قبل الجامعى لعام ٢٠٠١/٢٠٠٢**، القاهرة : الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، ٢٠٠٢، ص١٣٠ .

١٤- المجلــس القومـــى للتعلـيم والبحث العلمى والتكنولوجيا : **تقرير مقدم الى السيد رئيس الجمهوريـــة عـــن أعمال المجلس فى دورته الثامنة والعشرين،** (سبتمبر ٢٠٠٠ – يونـــيه ٢٠٠١) القاهرة: المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، ٢٠٠١، ص٤١.

١٥- كـــامل حـــامد جـــاد : " التنمية المهنية لمعلمى المرحلة الثانوية فى مصر – معالم سياسة مقـــترحة"، دراســـة قدمـــت فـــى **المؤتمر العلمى السنوى الثامن " مستقبل**

سياســـات التعلـــيم والتدريـــب فى الوطن العربى فى عصر العولمة وثورة المعلومــــات" ، فى ٣-٤ يوليو ٢٠٠٠، المجلد الثانى، القاهرة : كلية التربية جامعة حلوان، ٢٠٠٠،ص٥٤١.

١٦- جمهوريـــة مصر العربية – وزارة التربية والتعليم : **مبارك والتعليم،النقلة النوعية فى المشـــروع القومـــى للتعليم، تطبيق مبادئ الجودة الشاملة**، القاهرة : قطاع الكتب بوزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢، ص ص٧٢، ٧٣.

١٧-حسين محمد محمد نور : " **النمو المهنى لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر – دراسة ميدانـــية** " ، رســـالة دكتوراه الفلسفة فى التربية_(غير منشورة) تخصص " أصول تربية إسلامية " ، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٧، ص٣٩.

18- American Federation of Teachers: “Principles For Professional Development,”**National Conference on Teacher, Prepartion Training – Welfare, International Education Experience, Round Table,** Cairo, Ministry of Education, 1996, p. 323.

19- Beerens, Daniel R.: **Evaluating Teachers For Professional Growth, Creating a Culture of Motivation and learning,** California: Corwin Press, Inc., 2000,p. 186.

٢٠- نجـــاح رحومـــة أحمد حسن : " **التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى الفنى فى مصر – تصـــور مقـــترح** "، رســـالة دكـــتوراه الفلسفة فى التربية (غير منشورة) تخصص"أصول التربية"، كلية البنات جامعة عين شمس، ٢٠٠١،ص٤٠.

٢١- محمود أحمد شوق ومحمد مالك محمد سعيد : **معلم القرن الحادى والعشرين " اختياره – إعـــداده – تنميـــته فـــى ضوء التوجيهات الإسلامية** ، القاهرة : دار الفكر العربى، ٢٠٠١، ص٢١٥.

٢٢- عـــادل ســـيد على : " **دور الإدارة التعليمية فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى الصـــناعى فى جمهوريـة مصر العربية** ". رسالة ماجستير فى التربية (غير منشورة) ، تخصص إدارة تعليمية،كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٩٥، ص٢١.

٢٣- محمــد الأصمعى محروس سليم : " أبعاد التنمية المهنية لمعلمى التعليم قبل الجامعى بين الــنظرية والممارســة " **مجلة البحث التربوى**، المجلد الأول، العدد الأول، القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، يناير ٢٠٠٢، ص٨٦.

٢٤- حســين بــدر الســادة : " دور مديرى المدارس بالمرحلة الأساسية فى التطوير المهنى للمعلميــن بمــدارس البحريــن " ، **رســالة الخليج العربى**، العدد الخامس والستون، السنة الثامنة عشر، الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج، ديسمبر ١٩٩٧، ص٢١.

٢٥- عادل سيد على ، مرجع سابق، ص ص٥٤-٧٦.

٢٦- نجاح رحومة أحمد حسن : مرجع سابق، ص ص٦٦-٩٩.

٢٧- محمد الأصمعى، مرجع سابق، ص ص٩١-١١٢.

٢٨- جمهورية مصر العربية – وزارة التربية والتعليم : **مبارك والتعليم ، ٢٠ عاماً من عطاء رئــيس مستنير ، ١٠ سنوات فى مسيرة تطوير التعليم** ، القاهرة : وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١، ص ص٧٤-٨١.

٢٩- ــــــــــــــ: **مبارك والتعليم** ، النقلة النوعية فى المشروع القومى للتعليم،مرجع سابق، ص ص٧٢-٧٧.

٣٠- احمد محمد غانم : " تصور مقترح لدور كليات التربية فى تنمية المعلمين مهنياً "، دراسة قدمــت فى المؤتمر السنوى الأول" كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغــير "، فى الفترة من ٢٣-٢٥ يناير، **الجزء الثانى – دراسات المؤتمر – المجموعــة الأولــى**، القاهرة : الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٩٩٣،ص ص٢٨٤-٣٠٥.

٣١- جمهورية مصر العربية – وزارة التربية والتعليم : **مــبارك والتعليم ،٢٠ عاماً من عطاء رئيس مستنير**، مرجع سابق، ص٧٤.

٣٢- جمهورية مصر العربية – وزارة التربية والتعليم : **مبارك والتعليم ،النقلة النوعية**، مرجع سابق ، ص٧٢.

٣٣- كمال محمود الخطيب : **تدريب المعلمين أثناء الخدمة واستراتيجية التطوير** ، القاهرة : وزارة التربية والتعليم، ١٩٩١ ص ص ٣١-٤٦.

٣٤- صـــفاء الأعســـر : " برامج التدريب – محكات بنائها وتقويمها "، ورقة بحث قدمت فى **المؤتمـــر الســـنوى التاســـع** " **نحـــو إدارة جديدة** "،القاهرة : وايد سيرفيس للاستشارات والتطوير الإدارى، ١٩٩٩،ص ص٣٩٤-٤٠١.

٣٥- عادل حسين أبو زيد : " فعالية برنامج تدريبى لمعلمى العلوم بالمرحلة الإعدادية لتدريس مـــادة التكنولوجـــيا " ، بحـــث قدم **للمؤتمر العلمى السنوى الحادى عشر " الجـــودة الشاملة فى إعداد المعلم بالوطن العربى لألفية جديدة"** ، ١٢-١٣ مارس، القاهرة : كلية التربية جامعة حلوان، ٢٠٠٣، ص٢٥٧.

٣٦- علـــى راشد : **خصائص المعلم العصرى** وأدواره " **الأشراف عليه – تدريبه** "، القاهرة : دار الفكر العربى ، ٢٠٠٢، ص ص ١٧٩، ١٨٠.

٣٧- ناديـــة يوسف جمال الدين ، وعوض توفيق عوض : **برامج إعداد وتدريب المعلمين فى مصـــر،الواقع : اتجاهات التطوير– متطلبات الدور المتغير للمعلم– دراسة وصـــفيـــة**،القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٧، ص ٨٠.

٣٨- عـــبد الفـــتاح جلال ، فتحية على البيجاوى : **إعداد وتدريب المعلمين فى ضوء السياسة التعليمـــية واحتـــياجات وزارة التربـــية والتعليم**، القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٤، ص٩١.

٣٩- يوسف جعفر سعادة : **التدريب أهميته والحاجة إليه – أنماطه – تحديد احتياجاته – بناء برامجه والتقويم المناسب له**، القاهرة : الدار الشرقية ، ١٩٩٣، ص٣٢.

٤٠ – خـــالد احمـــد الســـخى : " ملامح من الاتجاهات الحديثة فى تدريب المعلمين " ، **مجلة التربية**، السنة الثالثة، العدد الرابع ، مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢، ص٥٢.

٤١- عادل حسين أبو زيد : مرجع سابق، ص٢٥٩.

42- Schrom M.A, Werner: " In – Service Teacher Training In Germany", **National Conference on Teacher Education, "Preparation – Training Welfare", International Experience Round Table**, Cairo: Ministry of Education, P.P.183, 184.

٤٣- عبد الفتاح جلال وفتحيه البيجاوى، مرجع سابق، ص ص٩٢-٩٥.

٤٤- آمـــال فـــارس حـــنا : " **الاحتياجات التدريبية لمعلمى المواد التكنولوجية بالتعليم الفنى الصناعى المتقدم فى مصر**" ، رسالة ماجستير فى التربية (غير منشورة) ، تخصص أصول التربية، كلية التربية جامعة حلوان ، ٢٠٠٠، ص١٢٩.

٤٥- محمد السيد حسونه : **التدريب التحويلى لمعلمى اللغة الإنجليزية بسرس الليان**، القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٩، ص ص ٢١، ٢٢.

٤٦- وزارة التربـــية والتعليم – الإدارة العامة للتدريب : **رســـالة التدريب**، السنة الأولى، العدد الأول، القاهرة : الإدارة العامة للتدريب، يناير ١٩٩٤، ص٤.

٤٧- جمهوريـــة مصـــر العربـــية – وزارة التربية والتعليم – قطاع الكتب : **مبارك والتعليم ، إنجـــازات وطموحات على مشارف ألفية جديدة ، نحو تعليم متميز للجميع**، القاهرة : وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠، ص ص ٥٠، ٥١ .

٤٨- المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، مرجع سابق، ص٥٢.

٤٩- عـــزة جـــلال مصطفى : " **التنمية المهنية لمديرى مدارس التعليم الأساسى بجمهورية مصـــر العربـــية فـــى ضوء أدوارهم المستقبلية** " : رسالة ماجستير (غير منشـــورة) تخصص إدارة تعليمية، كلية البنات جامعة عين شمس، ٢٠٠٢، ص١٤٤.

٥٠- نادية يوسف جمال الدين ، عوض توفيق عوض : مرجع سابق، ص٦٨.

٥١- جمهورية مصر العربية – وزارة التربية والتعليم – مكتب الوزير: **قرار وزارى رقـــــم (٢٠٣) بـــتاريخ ١٩٨٩/٨/٣١ بشـــأن : تنظيم ديوان عام وزارة التربية والتعليم**، ص٤.

٥٢- وزارة التربـــية والتعليم – الإدارة العامة للتنظيم والترتيب : **هـــيكل تنظيم وزارة التربية والتعليم**، القاهرة : الإدارة العامة للتنظيم والترتيب ، ٢٠٠٣، ص١.

٥٣- عـــوض توفيق عوض : " **سياسات إعداد وتدريب معلم المرحلة الثانوية فى مصر من ١٨٧١ إلـــى ١٩٩٢ دراســـة تاريخـــية مقارنـــة** "، رسالة دكتوراه (غير منشـــورة)، تخصـــص أصول التربية، مقدمة لكلية التربية جامعة أسيوط ، ١٩٩٦، ص ص٤٣٠، ٤٣١ .

٥٤- وزارة التربـــية والتعلـــيم – الإدارة المركزية للتدريب : **بيان بمراكز التدريب الرئيسية وإدارات التدريـــب بمديريات التربية والتعليم بالمحافظات**، القاهرة : الإدارة المركزية للتدريب ، ٢٠٠٣، ص١.

٥٥- عبد الفتاح جلال، وفتحيه البيجاوى : مرجع سابق، ص٨٨.

٥٦- وزارة التربـــية والتعليم – الإدارة العامة للتدريب : **خطة التدريب السنوية عام ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣**، القاهرة : الإدارة العامة للتدريب، ٢٠٠٢،ص٢.

٥٧ – أنظر :

- وزارة التربـــية والتعلـــيم – الإدارة العامـــة للتدريب، **إنجازات الإدارة العامة للتدريب، المـــرحلة الأولـــى من ٢٠٠٢/٧/١ إلى ٢٠٠٢/١٢/٣١**، القاهرة : الإدارة العامة للتدريب، ٢٠٠٢، ص١.

- وزارة التربـــية والتعلـــيم – الإدارة المركـــزية للتدريـــب : **إنجازات الإدارة المركزية للتدريـــب، المرحلة الثانية مـــن ٢٠٠٣/١/١ إلى ٢٠٠٣/٦/٣٠**،القاهرة : الإدارة المركزية للتدريب، ٢٠٠٣، ص٢.

٥٨- أنظر :

- وزارة التربـــية والتعليم – اللجنة العليا للتدريب : **بيان بمخطط البرامج التدريبية فى الفترة مـــــن ٢٠٠٢/٧/١ إلـــى ٣١/ ٢ ٢٠٠٢**،القاهـــرة : الإدارة العامة للتدريب، ٢٠٠٢، صفحات غير مرقمة .

- وزارة التربـــية والتعلـــيم – اللجنة العليا للتدريب : **بيان بمخطط البرامج التدريبية فى الفـــترة مـــن ١/١/٢٠٠٣ إلى ٣٠/٦/٢٠٠٣**، القاهرة : الإدارة المركزية للتدريب، ٢٠٠٣، صفحات غير مرقمة .

٥٩-وزارة التربـــية والتعلـــيم – الإدارة العامة للتدريب : **خطط التدريب السنوية لبرامج التدريب بالمحليات لعام ٢٠٠٢/٢٠٠٣**، القاهرة : الإدارة العامة للتدريب، ٢٠٠٢، ص ص ٢٤، ١٠٩.

٦٠- أنظر :

- عبد الفتاح جلال وفتحيه البيجاوى : مرجع سابق ، ص ص ١٠٠ – ١٠٦.
- الجمعـــية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التعليم : مرجع سابق، ص ص ١٢٢، ١٢٤.
- نادية يوسف جمال الدين وعوض توفيق عوض : مرجع سابق، ص ص ٨٦ ، ٨٧.
- محمد السيد حسونه : " مشكلات تدريب المعلمين أثناء الخدمة " ، **صحيفة التربية** ، الســـنة الخمســـون ، العـــدد الرابع، القاهرة : رابطة خريجى معاهد كليات التربية، مايو ١٩٩٩، ص ص ١٢- ٢٣ .
- ســـناء ســـيد مسعود : " أوضاع تدريب المعلمين اثناء الخدمة فى مصر " فى بحث **التنمـــية المهنـــية لمعلمـــى المـــرحلة الـــثانوية فـــى مصر (معالم سياسة مقترحـــــة)**"، القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٩، ص٢٢.
- عقـــيل محمـــود رفاعى : " الفكر التدريبى فى الحقل التعليمى ،رؤية نقدية " ، **عالم التربـــية** ، الســـنة الأولـــى ، العدد الثالث، القاهرة : رابطة التربية الحديثة، مارس ٢٠٠١، ص ص ٣٠٧ – ٣٠٩.

٦١- انظر :

- المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا:مرجع سابق، ص ص٥٠-٥٢.
- على راشد : مرجع سابق، ص ص ١٨١ – ١٨٦.

الفصل الرابع

المدرسة الثانوية ودورها فى التنمية المهنية للمعلمين

الفصل الرابع

المدرسة الثانوية ودورها فى التنمية المهنية للمعلمين (*)

مقدمة :

يمثل مفهوم التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة اتجاهاً تربوياً هاماً، ذلك لأنه يرتبط بالتنمـــية المتكاملة والشاملة لجميع مدخلات المدرسة ومن بينها العاملين فيها، وباعتباره مفهوماً جديداً، واستراتيجية معتمدة لتنمية وتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، فقد ارتبط هذا المفهوم بظهور برامج التدريب داخل المدرسة فى الدول التى أخذت به ضمن حركات الإصلاح التعليمى، حيث يـــتم إعادة تشكيل المدرسة فى إطار أيديولوجية التطوير المهنى للمدارس ، وذلك بهدف تحقيق فعالية المدرسة، واللامركزية ونقل سلطة اتخاذ القرار إلى داخل المدرسة، ومواجهة المشكلات ومحاولـــة حلهـــا وقـــت ومكان حدوثها، ولقد أثبتت الدراسات فعالية عمليات التنمية والتدريب المباشرة للمعلمين بالمدرسة،عن مثيلاتها التى تتم فى مواقع أخرى غير المدرسة(٤: ٥٣-٥٤).

ولما كان مفهوم التنمية المهنية للمعلمين داخل نطاق المدرسة يرتكز على فكرة أساسية مفادهـــا أن تحقيق النمو لكل من المعلم والمدرسة يتم باعتماد كل منهما على الآخر،فإن تطبيق هذا المفهوم يتطلب وجود أنشطة واقعية للتعليم المتواصل، والتعاون بين كل من إدارة المدرسة والمعلمين ، وتوفير الإمكانات المادية والبيئية الملائمة التى تساعد على النمو المهنى من خلال خطط منظمة ذات أهداف واضحة ومحددة (٢٢: ٤٨).

وعلـــى ذلك يمكن تعريف التنمية المهنية للمعلم داخل المدرسة بأنها " تلك الأنشطة التى يـــتم التخطـــيط لها من أجل المعلمين داخل المدرسة، والمصممة لمساعدتهم على تحقيق أهداف تعليمية محددة بطريقة أكثر كفاءة وأكثر فعالية، ويتطلب ذلك توفير العوامل البيئية الملائمة التى تساعدهم على بذل جهودهم الذاتية فى هذا السياق ولضمان الاستمرار. (٢٢: ٥٨- ٥٩)

وإنطلاقا من هذا المفهوم ، يتناول الباحث فى هذا الفصل الدور الهام الذى يمكن أن تضطلع به المدرســـة الـــثانوية فى هذا المجال، وذلك من خلال دراسة وصفية تحليلية لأهم أساليب التنمية المهنية للمعلمين، والعوامل المؤثرة عليها داخل المدرسة الثانوية فى مصر فى ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، ويتطلب ذلك دراسة النقاط التالية : -

أولا : استراتيجيات وأساليب التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة وتتضمن : -

١- التنمية المهنية للمعلمين فى المدرسة الفعالة.

(*) **هذا الفصل من إعداد : د. نبيل رمضان السيد عمار .**

٣- أنشطة التنمية المهنية للمعلمين.

ثانيا : عوامل التنمية المهنية داخل المدرسة الثانوية وتتضمن : -

١- التدريب داخل المدرسة

٢- الإشراف التربوى (مدير المدرسة – الموجه التربوى) .

٣- المكتبة المدرسية .

٤- البيئة المدرسية .

ثالثا : الدراسة الميدانية ونتائجها .

رابعا : توصيات الدراسة .

أولا : استراتيجيات وأساليب التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة وتتضمن ما يلى : -

(١) التنمية المهنية للمعلمين فى المدرسة الفعالة :-

فـــى دراسة طولية عن فعالية المدرسة تناولت " مشروع المدرسة الابتدائية " والتى أجريت فـــى بريطانيا، توصلت الدراسة الى مجموعة من السمات التى تتميز بها بعض المدارس ،تجعل منها مدارس أكثر فعالية، ومن أهم هذه السمات التى هى انعكاس لأهم الأساليب التى تساعد على تنمية المعلمين مهنياً : -

١- القـــيادة الهادفـــة لمديـــر المدرسة الذى يشجع المعلمين على المشاركة فى أنشطة النمو المهنى .

٢- مشـــاركة المعلمين فى تخطيط المنهج ، واستشارتهم فى القضايا التى تؤثر على سياسة المدرسة .

٣- توزيـــع المهـــام بين المعلمين، وتنظيم أعمالهم حتى لا تتداخل الاختصاصات أو تتكرر الأدوار .

٤- التدريس الذى يتحدى القدرات العقلية للتلميذ، ويركز على حل المشكلات .

٥- البيـــئة الـــتى تساعد على النشاط الهادف، وتركز على مناقشة الأعمال، وتوفر التغذية الراجعة دون تركيز على النواحى الروتينية التقليدية .

٦- تدعيم فرص الاتصال بين المعلمين والطلاب وتقويمها والاستفادة منها .

٧- حفـظ السجلات المرتبطة بتقدم العمل أو النمو المهنى الشخصى، لإدراك نقاط الضعف وتخطيط برامج علاجية .

٨- مشـاركة الآبـاء فى تدعيم فعالية المدرسة، بتنظيم اجتماعات لهم مع المعلمين لمناقشة المشكلات التعليمية والمساهمة فى حلها.

٩- المناخ الإيجابى ، بالتأكيد على مبدأ الثواب ، وتنظيم الرحلات الميدانية.(٢٢: ٤٨-٥١)

(٢) استراتيجيات التنمية المهنية للمعلمين : -

استخدم كالدويل وسبنكس (١٩٩٨) مفهوم" الهدف الاستراتيجى " لوصف كيف يمكن أن تعـزز المدارس المفهوم الجديد للمهنة بأسلوب ينسجم مع ما أطلق عليه سير جيوفانى " القيادة التعليمـية " حيـث الهدف الاستراتيجى عبارة عن إطار للتحرك دون تحديد لما سوف يتم، أو كيف ينجز، ومتى ، وبواسطة من ، فكل مدرسة تقرر ما ستقوم به .

وبـناءً على ذلك توصلت إحدى الدراسات الى قائمة يمكن تحويلها إلى أهداف يمثل كل مـنها نقطـة الانطـلاق نحو التنمية المهنية وغيرها من أشكال بناء القدرة، والتى يمكن لكل مدرسة أن تحدد كيفية تنفيذها وفق طبيعتها : -

١-سـوف تكون هناك جهود مخططة هادفة للوصول إلى مستويات أعلى من الحرفية فى إدارة البيانات وتوجيه النواتج ، وأساليب العمل فى فريق لرفع مستويات الإنجاز لجميع التلاميذ .

٢-سـيتم تحديـد فـترات زمنية أساسية لفرق من المعلمين مع متخصصين آخرين لتأمل البـيانات وابـتكار وتعديل مداخل للتعلم والتدريس ووضع مستويات وأهداف مناسبة لتلاميذهم .

٣-سـوف يقـوم المعلمون وغيرهم من المتخصصين بالمزيد من القراءة والإطلاع على الأدبيات فى مجالات تخصصهم محلياً وقومياً ودولياً .

٤-سوف يصبح المعلمون وغيرهم من المتخصصين مهرة فى استخدام أنواع من تكنولوجيا المعلومــات والاتصال وتوظيفها فى دعم التعلم والتدريس، والحصول على المعلومات المتجددة ذات الصلة بممارساتهم المهنية .

٥-سوف ترتبط المدرسة بشبكات من المدارس وغيرها من جهات تقديم الخدمات المهنية، لضمان تشخيص حاجات التلاميذ وتلبيتها باستخدام أساليب إدارة الحالة والتى تضمن النجاح فى تلبية الحاجات الفردية .

٦-سيصـــبح عمـــل المشـــتغلين بالـــتدريس والمتخصصـــين داخل إطارات عمل للمناهج والمســتويات مماثلــة للقواعد والمستويات فى المهن الأخرى، وبنفس مستوى الالتزام والصرامة المتوقعة فى مجال الطب.

٧-ســتقوم المدارس بتأييد ودعم ومشاركة برامج الاتحادات والروابط المهنية التى تساهم فى نجاح الجهود التعليمية بالمدارس.

٨- ستوفر المدارس مصادر التمويل للمكافآت الجماعية ومكافأة الأداء المشترك والعمل فى فريق كلما كان ذلك ممكناً.

٩- ســوف تعمل المدارس مع الجامعات وغيرها من الجهات العلمية فى تقديم سلسلة من البرامج فى التدريس والبحث والتنمية ، وتعزز وتعكس المفهوم الجديد لمهنة التعليــم . (٧: ٢٣٧-٢٣٨).

وفــى الولايــات المــتحدة ثلاثــة اتجاهــات بــارزة – علــى أقل تقدير تعمل كاستراتيجيات لحفز وتحسين التنمية المهنية للمعلمين وهى : –

اســتراتيجيات أساســها المعايير، واستراتيجيات أساسها المدرسة، واستراتيجيات أساسها التنمية ، ولكنها متداخلة أكثر مما هى قائمة بذاتها، ويتضح ذلك فيما يلى : –

١- **استراتيجيات أساسها المعايير** : يقوم بعضها على تحديد أهداف واضحة، ويتبع ذلك أن تــتوحد آلــيات الــثقافة المدرسية الأخرى – المنهج ، تدريب المعلم، والجوانب التنظيمية ومصادر أخرى – من أجل تحقيق هذه الأهداف .

بيـــنما يقوم بعضها الآخر على مدخل أساسه المعايير ، والذى يرتبط أحياناً بالمدخل الأول، وفـــيه يـــتم وضـــع معايير لما يجب أن يعرفه المعلمون ليكونوا قادرين على التنفيذ، وهناك مـــثالان رئيسان، أولهما محاولات " المجلس الوطنى لمعايير التعليم المهنية " ، والذى ساهم فـــى إرســـاء المعايـــير، ويقدم تقييمات تطوعية لتشهد بصحة التطبيق الذى أنجزه المعلمون القدامـــى، والثانى " اتحاد تقييم ودعم المعلمين الجدد فيما بين الولايات " ، والذى قام بوضع معايير منح التراخيص للمعلمين المبتدئين .

٢- **استراتيجيات إصلاح أساسها المدرسة :** - ترتكز جميعها على إيجاد مدخل شامل للمدرسة حـــتى تتغـــير مـــن خلال : تغييرات الحكم (مثل الإدارة القائمة على الموقع) ، وتغييرات هيكلـــيـــة (أى برامج جديدة ، وسياسات مجمعة)، وتغييرات فى المنهج (أى وضع هدف شـــامل للمدرســـة يـــؤدى إلى خلق أو تبنى مداخل جديدة للتعليم)، أو بتغيير الثقافة المهنية للمدرسة (أى تنفيذ أشكال من البحوث العلمية فى التدريس والتعليم) ، وفى أعقاب حركـــة " المـــدارس الفعالة " فى تسعينيات القرن العشرين، جرت محاولات مثل " ائتلاف المدارس الأساســـية " و" بـــرنامج تنمية المدرسة " و" المشروع العاجل للمدارس" ، وغيرها، وعملت جمـــيعها علـــى إيجـــاد صيغة محلية للممارسة أو التطبيق المشترك داخل المدرسة، وتعتبر فرصـــة لتعلـــيم وتطويـــر المعلم ، ويعتقد أن فعالية التغيير تكمن أساسا فى تحويل إحساس المعلميـــن بالغـــرض والرسالة المنوطة بهم ، وبالتالى يلتزمون بعمل تعليمى مجدد ينجزونه معاً.

٣- **اســـتراتيجيات أساسها التنمية :** - تتضمن منظومة كبيرة من سياسات التنمية المهنية التى تدعـــم تعليم المعلمين، وتركز هذه السياسات على تنمية القدرات الفردية للمعلمين ، وتوفر فرصاً ضمنية للمعلمين لكى يتعلموا كيف يكونون هم أنفسهم طلاب علم .(٦: ٢٧٠-٢٧٢)

(٣) أنشطة التنمية المهنية للمعلمين وتتضمن ما يلى :-

يقدم " ليبرمان وميكر " قائمة تتضمن ـــ أنشطة التنمية المهنية التى تؤكد أهمية الجهود الفردية والتعلم الذاتى من جانب المعلمين : -

١- اجتماعات غير رسمية لمناقشة دور المعلم .

٢- كتابة تصور لتنفيذ المنهج داخل المدرسة .

٣- مشروعات بحثية داخل المدرسة تركز على جمع وتحليل البيانات .

٤- ملاحظات الزملاء ، وعادة تركز على الأنشطة ومدى تقدم الطلاب .

٥- اجتماع مجموعة من المعلمين لمناقشة حالات فردية للطلاب .

٦- برنامج للتقويم وتسجيل النتائج .

٧- تجربة ممارسات تربوية وتعليمية جديدة .

٨- المشاركة فى جمعيات علمية واجتماعية . (٢٨ : ١٤٢)

وتؤكـد إحـدى الأدبـيات أن تـبادل الزيارات الصفية وسيلة فعالة لنمو خبرات المعلمين والنهوض بمستواهم المهنى (١٥ : ٣٢٥)

وفى هذا السياق فإن المدارس اليابانية تتميز بتبادل المعلومات والخبرات بين المعلمين، إلـى جانـب قـيام مجموعة من المعلمين بحضور حصة لزميل لهم، ويعقب ذلك حلقة مناقشة للإيجابيات والسلبيات ، ويتم ذلك بصورة دورية لجميع المعلمين . (٢٣ : ١٠٨)

ويـرى " بـيل وجلبرت " أن التنمية المهنية للمعلم تتضمن رؤية الذات كمعلم منافس ، والمعلـم كمـتعلم ، والمعلـم كباحـث، وأن ذلـك يحدث بينما المعلمون يشاركون فى التأمل والاستقصاء الناقد .

بيـنما يرى " كارى وبيل " أن التدريس نشاط أخلاقى وأنه يبرز بهذا المعنى فى النقاط التى ذكرها " بيل وجلبرت " حيث الاهتمام الشخصى والفردى والاجتماعى، وأن التنمية المهنية يجب ألا تبحث فقط عن مساعدة المعلم ليصبح معلماً أفضل ، بل لمساعدته ليصبح إنساناً أفضل، من خلال تفاعلاته مع زملائه وطلابه . (٢٧: ١٤٧-١٤٨)

وبعـد هـذه الدراسة الموجزة لبعض أساليب التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة ، والـتى أبـرزت سمات المدرسة الفعالة، واستراتيجيات التنمية المهنية المرتبطة بالمدرسة ، ثم أنشـطة التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة، فإنه يبدو ملحاً ضرورة دراسة العوامل المؤثرة على التنمية المهنية داخل نطاق المدرسة، والتى ترتبط إلى حد كبير بما سبق .

ثانيا : عوامل التنمية المهنية داخل المدرسة الثانوية :

يتناول الباحث فيما يلى أهم عوامل التنمية المهنية داخل المدرسة الثانوية

(١) التدريب داخل المدرسة : -

(أ) ماهية التدريب داخل المدرسة : -

يعـــد تدريـــب المعلمين داخل المدرسة صيغة تدريبية جديدة دار حولها نقاش كبير فى السنوات الأخيرة، وتناولته كثير من الدوريات والمجلات العلمية .

وفى دراسة عن تدريب المعلمين قامت بها **أكاديمية تدريب المعلمين** بمدينة " دلنجتون " بولايـــة " بايـــرن " الألمانـــية حـــددت التدريـــب داخل المدرسة " بأنه الأنشطة التى تتم داخل المؤتمـــرات الـــتربوية المدرســـية، وكذلـــك المحاضرات التى تتم لهذا الغرض ، وأن التدريب المدرسى يقتصر على الأنشطة التى لها شكل نظامى وأهداف محددة" .

وعـــرف " **رالـــف ماير** " التدريب المدرسى " بأنه شكل من أشكال التعلم ، وصيغة من صـــيغ العمل لهيئة التدريس بالمدرسة ، الذين يعملون معاً بصورة جماعية ، مما يساعدهم فى معالجة المشكلات المرتبطة بالعمل المدرسى .

ويـــرى " **بوشـــو برايـــب** " أن التدريب المدرسى من حيث المبادئ التى يقوم عليها يعد مناسباً للتطبيق فى كل الحالات إذا ما قورن بأنماط التدريب المركزى والمحلى .

وقبل السماح بانتشار هذا النمط من التدريب على نطاق واسع فى المانيا، قام المسئولون بتجريب العديد من النماذج المختلفة لتدريب المعلمين داخل المدرسة من دول مختلفة مثل أمريكا وبريطانيا وفرنسا والسويد وإيطاليا . (١٩ : ٢٦٢-٢٦٤)

ويعـــرفه " **هاريس** " بأنه أى برنامج مخطط من الفرص التعليمية يوفر لأعضاء الهيئة التدريسية داخل المدرسة بغية تحسين أداء كل فرد منهم فى الوظيفة التى عين فيها .(١١: ٥٢).

(ب) أسباب الاهتمام بالتدريب داخل المدرسة :-

- أنه يعد أقل تكلفة من أشكال التدريب الأخرى .

- يســاعد علــى وفاء المدرسة بالمتطلبات التى لا تنتمى الى تخصص علمى معين مثل مكافحة أنواع الإدمان ومرض الإيدز .

- يساعد على تقوية العلاقات بين الزملاء " المعلمين " وزيادة وعيهم بالمسئولية المشتركة الــتى تقــع على عاتقهم، مما يؤدى إلى تحسين المناخ المدرسى، وتفعيل قدرة المدرسة على أداء دورها .

- له تأثير فعال فى علاج الصراع الذى ينشأ بين أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة .

(ج) أساليب التدريب داخل المدرسة :-

- قيام هيئة التدريس بالمدرسة بتخطيط وتنفيذ البرنامج التدريبى دون مشاركة أى خبير أو مسئول عن التدريب من خارج المدرسة .

- إعداد المعلمين أو مجموعة منهم لبرنامج تدريبى معين، واستدعاء أحد الخبراء فى هذا المجال . (١٩: ٢٦٥-٢٦٧)

(د) خطوات إعداد البرامج التدريبية داخل المدرسة : -

- **تحديد الحاجات التدريبية وتتضمن** : - تعيين الحاجات – تحليل الحاجات – تقييم مهارة المتدرب لتحليل الفجوة بين السلوك المرغوب والسلوك الفعلى .(١٤: ٧-٨)

- ترجمة المهارات المطلوبة إلى أهداف سلوكية .

- اختيار استراتيجية التدريب.

- توفير أدوات التدريب ومعيناته .

- القيام بالتدريب .

- تقييم المتدربين أثناء التدريب وفى نهايته .

- تقييم البرنامج التدريبى والذى يجب أن يكون مستمراً منذ بداية البرنامج حتى نهايته .

(٢٠: ١٥٦)

وتعتبر عملية تحديد الوقت اللازم لتنفيذ التدريب عملية معقدة وتستند الى معايير تدور جميعها حول ضرورة تفريد عملية التدريب، واعتبار سرعة المتدرب نفسه فى إتقان المهارات المستهدفة وفق مستويات الإتقان المحددة، هى المحك الأساسى الذى يجب الاستناد إليه لتحديد الوقت اللازم للتدريب. (١٢: ٥٥٢-٥٥٣)

(هـ) " التدريب داخل المدرسة فى مصر " -

استجابة من وزارة التربية والتعليم للاتجاه العالمى نحو أسلوب التدريب داخل المدرسة، **صدر القرار الوزارى رقم (٩٠) لسنة** ٢٠٠١ بإنشاء وحدة للتدريب بكل مدرسة بالمرحل الثلاث (ابتدائى - إعدادى - ثانوى عام وفنى) تتشكل على النحو التالى : -

- أحد نظار أو وكلاء المدرسة ويكون متفرغاً للعمل بها مشرفاً على الوحدة.
- العائدون من البعثات الخارجية .
- المدرسون المشرفون بالمدرسة طبقاً للأقدمية وكل حسب تخصصه.

• وينص القرار على أن تختص وحدة التدريب بالمدرسة بما يلى : -

- تخطيط وإعداد البرامج التدريبية للعاملين بالمدرسة.
- تنفيذ البرامج التدريبية بالمدرسة .
- تبادل وتنمية المهارات الفنية بين العاملين بالمدرسة ووحدة التدريب .
- الاستفادة من خبرات ومشاركة المبعوثين العائدين من الخارج ونقل إبداعاتهم وأفكارهم وما تعلموه إلى زملائهم بالمدرسة، بما يعود على الطلاب بالفائدة.
- المتابعة الفنية لما تم تنفيذه بوحدة التدريب بالمدرسة.

•- كما يحدد القرار أن تقوم الوحدة التدريبية بالاجتماع أسبوعيا لتقويم الأداء وترفع **تقريرها الى المديرية التعليمية، التى بدورها تقوم برفع تقارير منتظمة كل أسبوعين الى الإدارة المركزية للخدمات التربوية بالوزارة عن نتائج أعمال الوحدات التدريبية بالمدارس التابعة لها.**

- ثـم تعرض الإدارة المركزية للخدمات التربوية تقريراً شاملاً عن وحدات التدريب على مســتوى الجمهورية على اللجنة العليا للتدريب بالوزارة بصفة دورية كل شهر، والتى تقوم بتعظيم الإيجابيات ودراسة السلبيات لإيجاد الحلول المناسبة للتغلب عليها.

- تـتم مـتابعة الوحـدات التدريبية من كل من : مدير المدرسة – إدارة التدريب المحلى بإشراف مدير المديرية – الإدارة المركزية للخدمات التربوية (الإدارة العامة للتدريب) والأجهزة المعنية بالوزارة بمتابعة الوحدات التدريبية على مستوى الجمهورية. (٢٥)

ثم صدر القرار رقم (٤٨) لسنة٢٠٠٢ بتعديل اسم " **وحدة التدريب بالمدرسة** " المنصوص علـيها بالقـرار الـوزارى السـابق إلـى (**وحدة التدريب والتقويم**) ، **على أن يضاف إلى** اختصاصات الوحدة المشار إليها مايلى : –

- تقويم جميع أنواع التدريب .
- تقويم كافة نواحى العملية التعليمية لتشمل : –
  - تقويم التلاميذ.
  - تقويم البرامج التعليمية .
  - تقييم أداء المؤسسة التعليمية (المدرسة) [٢٦]

(٢) الإشراف التربوى : –

يعتبر الإشراف والتوجيه التربوى للمعلمين من أهم عوامل التنمية المهنية للمعلمين على أرض الممارســة الفعلية بالمدارس والتى تعمل على تحسين أدائهم وطرق تدريسهم، وتمكينهم مـن الـنمو الذاتـى ، ومسـاعدتهم على تحديد مشكلاتهم المتعلقة بالتدريس وبالبيئة الصفية وتحلـيلها، ثم وضع الحلول المناسبة لها خلال عمليات التفكير والتأمل فى ممارساتهم اليومية بالمدرسة . ومع تزايد الاهتمام العالمى بأهمية وتعزيز دور برامج التنمية المهنية للمعلمين فى ضخ الأفكار الجديدة والمستحدثات التربوية ، اصبح من الضرورى التأكيد على أهمية الحاجات المهنـية الفعلية للمعلمين باعتبارها المعطيات الأولية والأساسية التى يمكن الاسترشاد بها فى تخطيط وتنظيم أى برنامج فعال للتنمية المهنية للمعلمين ، وكذلك استثمارها فى إثراء ما لديهم

من معرفة وكفايات ومهارات مهنية ، ومن ثم تبرز أهمية دور الإشراف التربوى فى التعرف على الحاجات المهنية الفعلية للمعلمين واستثمارها. (١٧: ٣٠-٣١)

(أ) أنواع الإشراف التربوى : -

يمكن تقسيم الإشراف التربوى إلى ثلاثة أنواع : -

- الإشراف العيادى : -

عرف " **أشيسون وجول** " الإشراف العيادى " بأنه نموذج الإشراف الذى يركز على التفاعل اكثر من التوجيه ويكون ديمقراطيا أكثر منه سلطوياً ويركز على المعلم أكثر من المشرف وتتضمن عملية الإشراف العيادى ما يلى : -

- تصميم الأداة الموضوعية لاستخدامها فى ملاحظة المعلم .
- جلسة التخطيط وهدفها بناء جسور الثقة بين المدير / الموجه والمعلم.
- الملاحظة على أن تتم بهدوء وبتجنب التعبيرات السلبية بالوجه أو بالتلميح .
- جلسة التغذية الراجعة والتى تبدأ بملاحظة إيجابية ثم مناقشة الملاحظات وتحليلها وتفسيرها، ثم صنع القرارات بمشاركة المعلم، ومن ثم فهناك احتمال كبير لإحداث التغيير نحو الأفضل.(٢: ٣٤٢-٣٤٤)

ويتمشى هذا النوع من الإشراف مع إحدى وظائف الإشراف وهى معالجة الأخطاء فى الممارسات التربوية والتعليمية، ويكون دور المشرف هنا ليس تصيد الأخطاء وإنما معالجة ما قد يظهر منها بمشاركة المعلم وبشكل بناء.

- الإشراف البنائى: -

يتضمن هذا النوع بناء وتكوين كفايات ومهارات جديدة تؤدى الى النمو والتقدم المهنى للمعلم، ومهمة هذا النوع هى إحلال أساليب أفضل محل الأساليب غير المجدية ، والعمل على تشجيع الأنشطة الإيجابية وتطوير وتحسين الممارسات الجيدة ، ومشاركة المعلمين فى رؤية ما يجب أن يكون عليه التدريس الجيد، وتشجيع النمو الذاتى للمعلمين ، وإثارة روح المنافسة الشريفة بينهم .

- الإشراف الإبداعى : -

يعمل هذا النوع على تحرير العقل والإرادة وإطلاق طاقات المعلمين ، لتحقيق أقصى درجة ممكنة من الاستخدام لقدراتهم ومواهبهم ، فى سبيل تحقيق الأهداف التربوية ، وهذا النوع الذى نـــادراً ما يستخدم ، يشحذ الهمم ويحرك القدرات الخلاقة لدى المشرف ليتعاون مع المعلمين فى استكشاف قدراتهم ، ويساعدهم على قيادة أنفسهم والاعتماد على ذواتهم .

- **ولعل القاسم المشترك للأنواع السابقة** ينصب فى جوهره على تنوع وشمولية سبل تقويم أداء المعلمين كخطوة هامة من خطوات التنمية المهنية التى تصمم على حد قول " **بويل** " **من أجل هدفين أساسيين هما :-**

قياس كفاءة المعلم – ودعم التنمية والنمو المهنى .

وقـــد دعـــا ذلـــك " باريت " إلى تحديد نوعين من التقويم يفيان بهذا الغرض هما : – التقويم البـــنائى كـــأداة لتحســـين التدريس – **والتقويم الختامى** لصنع القرارات ، ويتطلب ذلك وضع إجراءات ومعايير موضوعية ترتبط بالمهارات التدريسية الهامة، ويتم توضيحها للمعلم قبل بداية التقويم ثم بعد انتهائه، والتى تسهم فى النمو المهنى للمعلم . (١٧: ٥٠-٥١)

- **وينتقل الباحث إلى دراسة دور كل من مدير المدرسة والموجه التربوى** باعتبارهما أهم من يقوم بالإشراف التربوى على المعلم، ومن ثم التأثير على نموه المهنى.

(ب) دور مدير المدرسة : -

تحـــتاج المؤسسات عامة وبدرجات متفاوتة إلى أن يكون على رأسها مدير يستطيع أن يمزج بين مهارتى القيادة والإدارة كلما لزم الأمر، وأكثر المؤسسات حاجة الى مثل هذا المدير هى المؤسسات التعليمية والمدارس. (٩: ٦٨)

وتمـــر المـــدارس وقادتها بخبرات من الضغط المتزايد لتحقيق مستوى عالٍ من جودة التعليم، ومن ثم فإن أساس تحقيق ذلك إنما يكون بتشجيع وتدعيم المعلمين داخل السياق المدرسى لتنميتهم مهنيا، فإذا ما توفرت لهم الفرصة لبعض التجريب دون تهديد بالعقاب ، فإنهم سيحفزون للتأمل الناقد لواقعهم بالتعاون مع الزملاء ، كما أن مشاركتهم فى صنع القرار تشعرهم بالرضا مما يساهم فى تقوية إرادتهم لتنميتهم مهنياً . (٣٠: ١٢٣-١٢٤)

- **المبادئ الفعالة لنجاح مدير المدرسة فى الإدارة والقيادة :-**

- الوفاء بالتزامه بتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية .
- تهيئة المناخ المدرسى لتحقيق التوقعات المطلوبة من كل فرد.
- تدريب كل فرد على القيام بدور القائد .
- تأكيد مفهوم أن القائد قوة دافعة متحركة . (١٥: ٣٣)

- **المهـــام الـــتى ينـــبغى أن يقوم بها مدير المدرسة من أجل التنمية المهنية للمعلمين، من أهمها ما يلى : -**

- أن تكـــون عملية التنمية المهنية مستمدة من الواقع الفعلى لأداء المعلمين داخل وخارج حجرات الدراسة ، واعتبارها من صميم العملية التعليمية .
- أن يبـــث فى المعلمين روح الالتزام بمسئوليتهم المباشرة عن تطوير أنفسهم مهنيا بما يتلاءم مع ما يستجد من احتياجات تعليمية وتربوية للطلاب .
- أن تكون لديه رؤية شاملة لما يجب ان تكون عليه المدرسة ، وأن يشرك معه المعلمين فى بلورة هذه الرؤية (١٣ : ١٠٧ ، ١٢٦) .
- أن يبذل أقصى جهده للاستفادة من المجتمع المحلى فى تقديم العون التكنولوجى والفنى
- ان يحرص على عملية التقويم المستمر لأداء المعلمين (٩ : ٣٤-٣٦) .
- أن تكون لديه قاعدة معلوماتية ذات قيمة عن المناهج الدراسية .
- أن يصـــمد بإصرار وقوة أمام أية مقاومة للتغيير مرتكزاً على قواعد سليمة من العمل المنهجى المنظم ، وباستخدام الحوار المتصل والتفاهم الدائم(٩ : ٥٦-٥٧) .
- أن يتعامل مع المعلمين باتباع مبدأ المساواة والعدل فى إعطاء الحقـــــــوق لأصحابها

(١ : ١٠١) .

- أن يعمـل على توفير المواد التعليمية والدوريات والمقالات التى لها علاقة بنمو المعلم وتطوره مهنياً .
- أن يجرى حوارات ودية مع المعلمين لمناقشة مشكلاتهم ومساعدتهم على حلها.
- أن يبرز إنجازات وإبداعات المعلمين ويشيد بها .
- أن يعقد لقاءات علمية مع متخصصين من خارج المدرسة لإفادة المعلمين .
- أن يقوم بزيارات صفية للمعلمين ويشجع تبادل الزيارات بينهم . (١٠: ٣٤-٣٥)

(ج) دور الموجه التربوى : -

يـبدو أن المحـور الأساسى فى علاقة الموجه أو المدير مع المعلمين بالمدرسة، أن يعرف ويـدرك الظروف التى تحيط بهم، وبالتالى يستطيع أن يقيم مناخاً مناسباً لاستغلال أكبر قدر من طاقـاتهم بهـدف تحسين الأداء بالنسبة له وأيضاً لتحسين أدائهم ، ولذلك يقتـرح "تاى" أن المـناخ المدرسى ينبغى أن يكون مفتوحا ، فى الوقت الذى يجب على المشرف أن يقوم بإيجاد عملـية موازنـة فى سلوكه بين القدرة على المبادأة من جانبه وبين التقدير والاعتبار من جانب المعلمين، ومن ثم يحدث التحسن المتوقع .

- **المهام التى ينبغى أن يقوم بها الموجه التربوى لتنمية المعلمين مهنياً ، من أهمها : -**
  - أن يكون ملماً بالطرق الحديثة فى تدريس المادة لإفادة المعلمين .
  - أن يناقش التقرير الفنى مع المعلم بعد انتهاء الموجه من زيارة الفصل .
  - أن يقدر على بث الثقة بالنفس وتنمية روح المودة بينه وبين المعلمين .
  - أن يشجع الجوانب الإيجابية لدى المعلمين ويناقش نواحى القصور .
  - أن يخطر المعلمين بمواعيد زياراته للمدرسة .
  - أن يكون ملماً بالمادة العلمية وتطورها وبالتغيرات الحديثة فى المنهج .
  - أن يتفق مع المعلم على الخطة العامة وما ينبغى على كل منهما أن يعمله .

- ان ينظم الوقت بحيث يعطى لكل زيارة للمعلم الوقت الكافى .
- أن يقوم بتقديم نماذج تدريسيه للمعلمين . (١: ٢٨٧،٢٣٣)

***ويلاحـــظ تشــــابه الدور الذى ينبغى** أن يقوم به كل من مدير المدرسة والموجه من أجل تنمية المعلمين مهنياً ، إلا أن مدير المدرسة بحكم موقعه الدائم بالمدرسة وقربه من المعلمين يمكن أن يكــون أكــثر تأثــيرا عليهم من الموجه، ومن جانب آخر يتميز الموجه بأنه أكثر إلماماً بالمادة العلمية فى مجال تخصصه، مما يجعله أكثر نفعاً من هذه الناحية إذا قام بتنمية نفسه علمياً ثم إذا عمل على تنمية المعلمين وإفادتهم بخبراته .

(٣) المكتبة المدرسية : -

يعرف " الاتحاد الدولى لجمعيات المكتبات " المكتبة المدرسية بأنها " مجموعة من المواد المطبوعة والسمعية البصرية المركزية فى المدرسة تحت إشراف متخصصين مهنيين مؤهلين، وتوفــر المكتــبة أكبر عدد ممكن من المصادر مع إتاحتها للمستفيد، مستخدمة فى ذلك أجهزة الحاسبات الآلية وغيرها من الوسائل، وتوفر المكتبة بيئة تعين على اكتشاف الذات ويشجع فيها على التساؤل والاعتماد على النفس. (٢١: ١٩)

(أ) – وظائف المكتبة المدرسية :

- تقديم الثقافة بكافة أشكالها وأنواعها للطلاب بمراحل نموهم المختلفة .
- توفير مجموعات مكتبية متنوعة ومتوازنة من الناحية الكمية والنوعية .
- الإرشــــاد لكيفــية اختيار المعلومات والأوعية التى تحتويها، وكيفية الحصول على هذه المــواد بســهولة ويســر من خلال إعداد أدوات جيدة ومناسبة كالفهارس والتصنيفات الخاصة .
- إكساب الطلاب العادات والسلوكيات والاتجاهات الحسنة تجاه الثقافة ومصادرهـــــا (٥: ٣٩٥).

(ب) الأهداف الخاصة للمكتبة المدرسية فى المدرسة الثانوية : -

- توثيق صلة الطالب بالمكتبة مدى الحياة كمصدر أساسى للمعلومات .
- إثراء محصلة الطالب بما توفره المكتبة من مصادر وما تقدمه من خدمات .
- إكساب المتعلم المزيد من مهارات التعلم الذاتى والمهارات المكتبية لإعداده للمرحلة الجامعية والحياة العامة.
- إثراء خبرات المعلمين وتنمية مهاراتهم المهنية .
- تدريب الطالب على إعداد البحوث وجمع البيانات وتحليلها والتلخيص .
- مساندة المناهج الدراسية . (١٨ : ١١٧)

*يلاحظ ارتباط تنمية الطالب بتنمية المعلم حيث إنه من المهام التى ينبغى للمعلم القيام بها تشجيع الطالب وحثه على الاستعانة بالمكتبة المدرسية لإثراء معلوماته وإعداد البحوث .

وتتطلب مهنة التدريس الإطلاع المستمر على كل جديد سواءً فى مجال التخصص الموضوعى للمعلم أم فى المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية والسياسية وغيرها من الموضوعات التى تؤثر فى العملية التعليمية بوجه عام، وإذا لم يواصل المعلم هذا الإطلاع سيتوقف عند حدود ما حصل عليه من معلومات أثناء فترة دراسته ، وهذا يؤثر على كفاءته المهنية من ناحية، ويؤثر سلبياً على العملية التعليمية والتربوية من ناحية أخرى. (٢١: ١١٨)

وتشير **إحدى الأدبيات** إلى أن الهدف الرئيسى لمشروع إنشاء المكتبة المهنية التربوية فى " البحرين " هو هدف علاجى إنمائى يتمثل فى تنمية ورفع كفاءة الأداء داخل المؤسسة المدرسية ككل، وعليه يجب ان يحدد القائد التربوى أهداف رفع كفاءة العمل المدرسى وسبل تحقيقها ، لكى يمكن الاستفادة من هذا المشروع .(١٦: ٥٨-٥٩)

- يتضح مما سبق أهمية المكتبة المدرسية كمركز لمصادر المعلومات، والتنمية الثقافية داخل المدرسة.

(٤) **البيئة المدرسية : -**

تفشـــل المـــدارس أحياناً فى أداء وظيفتها لأنها ليست بالأماكن التى فيها أى فرد يعرف ويهـــتم بما يجرى داخلها، وهذه المدارس عادة تقرر معايير وتوقعات منخفضة لطلابها، فهى بيئة مهددة وغير آمنة وتضعف فيها المشاركة بين الطلاب أو بين العاملين . (٣١: ٢٣)

وتـــتوقف فعالـــية تدريـــس المعلم داخل الصف الدراسى إلى حد بعيد على المناخ العام للمدرســـة وعلى تنظيمها الإدارى والفنى ، وهناك الكثير من الأهداف يتم تحقيقها من خلال النشاط التلقائى الذى يقوم به الطلاب خارج الصف الدراسى ، والتربية المتكاملة تتطلب مناخاً ملائمـــاً يســـود المدرســـة، ويهيـــئ الظـــروف والإمكانـــات لممارســـة الأنشـــطة الصفية واللاصفيـــــــة.(٢١: ١٥٧)

(أ) **مسئوليات القيادة المدرسية فى توفير المناخ الملائم :** يشير مصطلح المناخ المدرسة إلى إدراك المعلميـــن لبيـــئة العمـــل العامة للمدرسة ، ويتأثر بالتنظيم الرسمى وغير الرسمى وشخصـــيات المشـــاركين والقيادة المدرسية، والمناخ المدرسى نوعية محتملة نسبياً للبيئة المدرسية كما يخبرها المشاركون ، وتؤثر فى سلوكياتهم وتؤسس إدراكهم الجمعى للسلوك فى المدرسة . (٣: ٢٦٣)

ولمـــا كـــان التعلم الذاتى والدراسة المستقلة ، والتأكيد على البدء بالمعلم أمر حتمى لزيادة فعالـــية المدرسة ، فلابد أن يشعر المعلم بالأمان على حياته ومستقبله حتى يمكننا أن نطالبه بأن يعطـــى أقصـــى ما لديه، ويتفق " **وايلز** " مع هذا الرأى القائل بضرورة تشجيع التنمية المهنية والابتكارية لدى المعلمين عن طريق مايلى : -

- خلق جو من المرونة لا يعاقب فيه المعلمون على الأخطاء فى الحكم .
- تقبل وجهات النظر المعارضة على أنها مشاركة فى نمو الجماعة.
- تشجيع مشاركتهم فى تحديد الأهداف وطريقة تنفيذها.
- تشجيع أعمال اللجان حيث يعمل المعلمون والمديرون كأعضاء فى فريق واحد.

- اشتراك المعلمين فى صنع القرارات المدرسية .

- لا يطلب من معلم أن يحمل عبئاً أكثر مما يحتمل .

- الإيمان بأنه لا توجد طريقة واحدة هى الطريقة المثلى .

- العمـــل على توفير مناخ مدرسى مفتوح يشبع الحاجات الاجتماعية ويتيح فرصاً متنوعة لظهور قيادات داخل المدرسة . (٣: ٣٤٧-٣٤٨)

ويمكـــن للموجـــه التربوى أن يساهم فى توفير هذا المناخ المدرسى المفتوح باتباع أسلوب مماثل لما سبق.

(ب) العلاقات بين المعلمين : -

يصنف " ليتل " الآليات التى بواسطتها يتعاون المعلمون، وحيث يحدث التعلم فى أربعة أنماط هى : -

- التبادلات السريعة للقراءات اليومية والأحداث داخل المدرسة .

- المعاونة والمساعدة المتاحة باستمرار والتى يبادر كل زميل بإعطائها للزميل الآخر، كما تتوفر النصيحة والمساعدة عندما يطلبها المعلم من زملائه .

- المشـــاركة الـــتى تتضـــمن التـــبادل المفتوح للوسائل التعليمية، وطرق التدريس، والأفكار والآراء، وقـــد تختلف المشاركة فى الشكل والنوع ، مثل مناقشة المشكلات الخاصة كأصدقاء اكثر منهم كزملاء.

- المســـئولية المشتركة عن العمل بالتدريس حيث يتوافر الاعتماد البيئى، والمفاهيم الجمعية للإســـتقلالية ، والمبادرات والاندماج فى المؤسسة المدرسية مما يحفز المعلمين للمساهمة فى تحقيق إنجازات كل منهم، حتى يتحقق النجاح لهم جميعاً. (٢٩: ٧٢-٧٣)

(ج) العلاقات بين المعلمين والطلاب : -

تحدد إحدى الأدبيات خصائص المعلمين الفعالين فى علاقاتهم مع الطلاب فيما يلى : -

- الحمارة
- الدفء وروح الدعابة
- الموثوقية (حيث يبرز قابليته للثقة)
- التوقعات العالية للنجاح
- التشجيع والمساندة
- التوجه نحو العمل
- التكيف والمرونة
- سعة المعرفة(٨: ١٧-٣٦)

- ومن المتوقع أن تؤثر العلاقات الحسنة بين المعلم وطلابه على تنميتهم بل وتنميته هو أيضا .

(د) العلاقات بين المعلمين وأولياء الأمور :-

تساهم العلاقات الحسنة بين المعلمين وأولياء الأمور فى توفير المناخ الملائم للتنمية المهنية للمعلمين ولقد أنشئت مجالس الآباء والمعلمين لتحقيق الأهداف التالية : -

- توثيق الصلات بين الآباء والمعلمين بما يحقق تعاونهم على تنشئة الطلاب ليشبوا مواطنين صالحين.
- دراسة حاجات الطلاب لعلاج مشكلاتهم العامة وتشجيع الموهوبين ورعاية المعوقين منهم .
- دراسة شئون المجتمع المدرسى والتعاون فى العمل على النهوض بها .
- معاونة المدرسة للقيام بدورها كمركز إشعاع فى البيئة ، وفى استفادتها من إمكانيات البيئة .

- وفـــى هـــذا السياق فإن المدارس اليابانية تخصص يومين خلال العام الدراسى لزيارات أولـــياء الأمور الجماعية للمدرسة أثناء اليوم الدراسى، حيث يحضرون بعض الحصص داخـــل فصول أبنائهم ، مع مراعاة الهدوء والالتزام ، وفى نهاية اليوم تعقد حلقة مناقشة تضم المعلمين وأولياء الأمور، وإدارة المدرسة، حيث تناقش الإيجابيات والسلبيات ، مما يساهم فى التنمية المهنية للمعلمين والإداريين معاً . (٢٣: ١٠٨)

(هـ) تقويم المعلمين : -

لقـــد ســـبقت الإشـــارة إلى بعض المهام التى ينبغى أن يقوم بها كل من مدير المدرسة والموجـــه التربوى فى مجال تقويم المعلمين ، بحيث يكون الهدف من التقويم هو تحسين الأداء، وليس من أجل العقاب أو تصيد الأخطاء ، وأن يتم ذلك فى مناخ مفتوح ، حتى يمكن أن يؤدى

الى تنمية المعلمين، وفى هذا السياق تشير إحدى الأدبيات إلى أن أهم أسباب فشل التنمية المهنية للمعلم عدم متابعة التقويم الذى يهدف الى التحسين. (٢٩: ١٤٣)

ومن ثم يبرز الدور الهام الذى يمكن أن تقوم به القيادة المدرسية، وتشير إحدى الأدبيات إلى أن المدير الفعال لديه مفهوم للرقابة بأنها رقابة ذاتية ، وأن الخطأ يكون نتيجة لسوء الفهم ، ولابد من معرفة سببه، وفيما عدا الخطأ الجسيم المتعمد فإن الرقابة الذاتية أفضل من التفتيش ، وهدف الرقابة تصحيح الأخطاء وتقييم الأداء . (١٣: ١٣٦-١٣٧)

وينـــبغى أن يكـــون التقويم مستمراً وشاملاً لجميع عناصر المؤسسة المدرسية، بما فيها برامج التدريب، والقيادات المدرسية نفسها، والمكتبة المدرسية، والمعلمين ، والذى ينعكس دائما على التنمية المهنية للمعلمين ولجميع العاملين بالمدرسة.

(و) الشعور بالرضا عن العمل : -

توصـــلت عـــدة دراســـات إلى أنه يوجد ارتباط موجب بين المناخ البيئى الحسن وبين الشـــعور بالرضا عن العمل، وأنه يمكن أن يتحسن أداء الفرد للعمل وأن تنمو قدراته إذا عملنا علـــى تنمـــية الشـــعور بالرضا عن العمل لديه، بشرط مكافأة الفرد عند إنجازه للعمل، فالحافز المـــادى ضـــرورى لـــزيادة دافعـــية الفـــرد للجديـــة فـــى العمـــل ، بالإضـــافة إلي الحوافز المعنويـــــــــة.(٢٤: ١٤٣)

ثالثا : الدراسة الميدانية :

وتتضمن بناء أداة الدراسة " استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة الثانوية" وتطبيقها، وقد تم ذلك فى الخطوات التالية :-

١- تحديد الهدف منها :-

هدفت هذه الاستبانة إلى تحديد مدى توافر عوامل التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة الثانوية من وجهة نظر المعلمين .

٢- **مراحل بناء الاستبانة : -**

(أ) مــراجعة الأدبـيات التربوية المرتبطة بالنمو المهنى للمعلمين ومجالاته، والتدريب داخل المدرسة ، والإشراف التربوى ومهامه، والمكتبة المدرسية ، والبيئة المدرسية.

(ب) الاســتفادة مــن الأدوات والمقاييس التى تضمنتها البحوث والدراسات السابقة فى مجال التنمية المهنية.

(ج) تحديــد محــاور الاستبانة : - تم تحديد أربعة محاور رئيسية للاستبانة هى: - التدريب داخــل المدرسة - الإشراف التربوى (مدير المدرسة - الموجه) - المكتبة المدرسية - البيئة المدرسية .

(د) الأداة فى صورتها الأولية : - احتوت على ٦٨ مفردة تدور جميعها حول عوامل التنمية المهنــية داخــل المدرســة والــتى تمثلها المحاور الأربعة المذكورة ، وباستخدام نموذج "ليكارت" الثلاثى (نعم - إلى حد ما - لا) .

(ه) التحقق من صدق الأداة : تم عرض الاستبانة على أعضاء فريق البحث ثم على مجموعة مــن أســاتذة التربية، وأدخلت بعض التعديلات، وأصبحت الاستبانة فى صورتها النهائية تحــتوى على ٦٦ مفردة إلى جانب سؤال مفتوح لملاحظات المعلمين فى نهاية كل محور فى الاستبانة ليصبح إجمالي المفردات (٧٠) مفردة.

(و) التطبــيق المبدئى للاستبانة لحساب الثبات : تم تطبيق الاستبانة فى صورتها المعدلة على مجموعــة عددها (٣٢) من معلمى ومعلمات المدارس الثانوية من غير عينة الدراسة، ثم أعــيد التطبــيق عليهم بفاصل زمنى أسبوعان، وبحساب معامل الارتباط بلغ ٨٦ر وهو معامل ثبات يسمح باستخدام الأداة .

٣- اختــيار عيــنة الدراســة : تم اختيار مجموعة من معلمى التعليم الثانوى العام من جميع التخصصات، وبلغ عدد أفراد العينة ١٨٣ معلماً ومعلمة، وذلك فى ست محافظات هى : - الشرقية - المنوفية - القليوبية - الجيزة - القاهرة- الفيوم .

٤- **التطبيق الأساسى للإستبانة :**

تم تطبيق أداة الدراسة الميدانية بدءً من ١٥ أبريل حتى ١٠ مايو ٢٠٠٣م، وذلك وفق خطاب رسـمى معـتمد من المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، وخطاب موافقة الجهات الأمنية بوزارة التربية والتعليم.

٥- **الأسلوب الإحصائى المستخدم :** تمت معالجة البيانات التى أسفرت عنها الدراسة الميدانية باسـتخدام المتوسطات التكرارية والنسب المئوية ، والترتيب التنازلى، وقد أمكن ذلك من خلال تحويل بنود الاستجابات الى صورة رقمية كالتالى (نعم : درجتان - إلى حد ما : درجة واحدة - لا : صفر) .

٦- **نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها :**

يتـناول هذا الجزء النتائج التى أسفرت عنها الدراسة الميدانية المتعلقة بعوامل التنمية المهنية للمعلميـن فـى المـدارس الثانوية بالتعليم العام، ومدى توافر هذه العوامل من وجهة نظر المعلمين : -

(أ) التدريب داخل المدرسة :

جدول رقم (١)

يبين المتوسطات والنسب المئوية والترتيب لدور التدريب داخل المدرسة من وجهة نظر المعلمين

المحافظة	المتوسط	النسبة المئوية	الترتيب
المنوفية	٥ر٩	٥ر٤٧%	١
الشرقية	٨ر٥	٢٩%	٥
القليوبية	٧ر٥	٣ر٢٨%	٦
الجيزة	٧	٣٥%	٤
الفيوم	٢ر٧	٣٨%	٣
القاهرة	٨	٤٠%	٢

ويلاحظ بشكل عام انخفاض النسب المئوية والمتوسطات فى المحافظات الست مما يشير الـــى ضعف الاهتمام بالتدريب داخل المدرسة، وإن كانت المدارس الثانوية بمحافظتى المنوفية والقاهرة أكثرها اهتماما بالتدريب داخل المدرسة.

وقـــد يرجع السبب فى انخفاض النسب المئوية والمتوسطات بشكل عام إلى أن أسلوب التدريب داخل المدرسة مازال جديداً ولم تتبلور فكرته بشكل ملائم .

(ب) الإشراف التربوى : -

جدول رقم (٢)

يبين المتوسطات والنسب المئوية والترتيب لدور كل من المدير والموجه من وجهة نظر المعلمين

المحافظة	المتوسط		النسب المئوية		الترتيب	
	المدير	الموجه	المدير	الموجه	المدير	الموجه
المنوفية	٦ر١٧	٨ر٢٣	٩ر٥٨%	١ر٦٦%	٣	٣
الشرقية	٣ر٢١	٩ر٢٤	٩ر٧٠%	٧ر٧٧%	٢	٢
القليوبية	٩ر١٣	٣ر١٨	١ر٥٣%	٣ر٥٦%	٤	٤
الجيزة	١ر١٣	١٨	٨ر٥٣%	٥٥%	٥	٥
الفيوم	٢ر١٢	٣ر١٧	٢ر٥١%	٥٣%	٦	٦
القاهرة	٣ر٢٢	٢٨	٤ر٧٤%	٧٨%	١	١

ويلاحظ أن النسب المئوية والمتوسطات للدور الذى يقوم به الموجهون فى مجال التنمية المهنـــية للمعلمين، أكبر من الدور الذى يقوم به المديرون فى جميع المحافظات من وجهة نظر المعلمين، وقد يرجع السبب إلى أن الموجهين أكثر فائدة للمعلمين فى مجال تخصصهم ، ويلاحظ أن النســـب المئوية والمتوسطات فى محافظتى القاهرة والشرقية مرتفعة بشكل ملحوظ عن بقية المحافظات.

(ج) المكتبة المدرسية :

جدول رقم (٣)

يبين المتوسطات والنسب المئوية والترتيب لدور المكتبة المدرسية من وجهة نظر المعلمين

المحافظة	المتوسط	النسبة المئوية	الترتيب
المنوفية	٤ر٢١	٩ر٨٧%	١
الشرقية	٤ر١٧	٧ر٦٦%	٢
القليوبية	٥ر١٦	٢ر٦٤%	٣
الجيزة	٦ر١٣	٤ر٥٢%	٦
الفيوم	١٤	٥٣%	٥
القاهرة	٣ر١٦	٦٤%	٤

ويلاحـــظ أن النســـب المئوية والمتوسطات بالنسبة لدور المكتبة المدرسية متقاربة فى ثـــلاث محافظـــات هـــى الشرقية والقليوبية والقاهرة حيث بلغت النسب المئوية فيها ٧ر٦٦%، ٢ر٦٤%، ٦٤%، بيـــنما جاءت المنوفية فى الترتيب الأول بنسبة مئوية ٩ر٨٧% وهى مرتفعة بشـــكل ملحوظ، بينما النسبة متقاربة فى محافظتى الجيزة والفيوم ٤ر٥٢%، ٥٣%، وقد يعكس هـــذا الـــتفاوت فى النسب اختلاف درجة الاهتمام بالإطلاع فى مدارس المحافظات الست، وأنه يحظى بقدر كبير من الاهتمام فى محافظة المنوفية .

(د) البيئة المدرسية :

جدول رقم (٤)

يبين المتوسطات والنسب المئوية والترتيب لدور البيئة المدرسية من وجهة نظر المعلمين

المحافظة	المتوسط	النسبة المئوية	الترتيب
المنوفية	٦ر١٥	٦٥%	٥
الشرقية	٢ر١٧	٥ر٧١%	١
القليوبية	١٢	١ر٥٨%	٦
الجيزة	١ر١٦	٢ر٦٧%	٣
الفيوم	٨ر١٥	١ر٦٥%	٤
القاهرة	١ر١٧	٤ر٧١%	٢

ويلاحظ أن النسب المئوية والمتوسطات بالنسبة لدور البيئة المدرسية فى التنمية المهنية للمعلمين مرتفعة نسبياً ومتقاربة بين المحافظات باستثناء القليوبية ، وجاءت الشرقية والقاهرة فى مقدمة الترتيب حيث النسبة المئوية ٥ر٧١%، ٤ر٧١% وهى متقاربة جداً .

(هـ) عوامل التنمية المهنية داخل المدرسة :

جدول رقم (٥)

يبين المتوسطات والنسب المئوية والترتيب لدور عوامل التنمية المهنية مجتمعة داخل المدرسة

المحافظة	المتوسط	النسبة المئوية	الترتيب
المنوفية	١٧ر٥٨	٦٥ر٠٨%	٢
الشرقية	١٧ر٣٢	٦٣ر١٦%	٣
القليوبية	١٣ر٢٨	٥٢%	٦
الجيزة	١٣ر٥٦	٥٢ر٦٨%	٤
الفيوم	١٣ر٣	٥٢ر٠٦%	٥
القاهرة	١٨ر٣٤	٦٥ر٥٦%	١

ويلاحظ أن النسب المئوية والمتوسطات لمدارس محافظات القاهرة والمنوفية والشرقية متقاربة ، حيث النسب المئوية لها ٦٥ر٥٦%، ٦٥ر٠٨%، ٦٣ر١٦% على الترتيب، وتعتبر فوق المتوسط ، وجاءت النسب المئوية والمتوسطات لمحافظات الجيزة والفيوم والقليوبية متقاربة أيضا ولكنها متوسطة حيث بلغت النسب المئوية ٥٢ر٦٨%، ٥٢ر٠٦%، ٥٢% على الترتيب، وتشير النتائج الى انخفاض النسب بشكل عام عما نطمح الى تحقيقه فى مدارسنا على طريق التنمية المهنية للمعلمين، وقد يعزى انخفاض النسب الى انخفاض النسب المئوية الخاصة بعامل التدريب داخل المدرسة، لأنه أدخل حديثاً فى المدارس ولم يأخذ العمل به الحد المطلوب من الاهتمام حتى الآن.

رابعا : توصيات الدراسة :

فى ضوء نتائج الدراسة الميدانية ، يوصى الباحث بما يلى : -

١- ضـــرورة الاهتمام ببرامج التدريب داخل المدرسة – على كافة مستويات المسئولية التى شـــملها القرار الوزارى رقم (٩٠) لسنة ٢٠٠١ – حيث إنه اتجاه عالمى تأخذ به كثير من الدول، وخاصة الدول المتقدمة.

٢- عمـــل بـــرامج تدريبـــية لمديرى المدارس والمسئولين عن التدريب بالمدارس لتوعيتهم وإكسابهم الخبرات الخاصة بكيفية تخطيط وتنفيذ برامج التدريب داخل المدرسة .

٣- توعية مديرى المدارس والموجهين بأحدث أساليب الإدارة والإشراف التربوى من خلال برامج تدريبية متطورة تتضمن الممارسة ، حيث إن تنميتهم المهنية تنعكس بالضرورة على تنمية المعلمين.

٤- المـــزيد من الاهتمام بتطوير المكتبة المدرسية ، وتزويدها بأحدث الوسائل التكنولوجية السمعية والبصرية ، لتصبح مركزاً لمصادر التعلم.

٥- تحســين العوامل البيئية المدرسية، وخاصة من الناحيتين المادية والمعنوية لارتباطهما بالشعور بالرضا عن العمل لدى المعلمين، مما ينعكس إيجابيا على أدائهم وعلى نموهم المهنى بشكل عام .

٦- توجـــيه الاهتمام لاستخدام أساليب جديدة لمشاركة أولياء الأمور فى متابعة أبنائهم مثل الســماح لهـــم بحضـــور بعض الحصص، ثم عمل جلسات مناقشة إيجابية بينهم وبين المعلمين بحضور إدارة المدرسة.

٧- الاهتمام باستخدام أجهزة الكمبيوتر فى المدارس ، واستخدام الإنترنت، وتوفير الأماكن المناســبة لاستخدامها، حيث أظهرت ملاحظات المعلمين فى بعض المدارس قصوراً كبيراً فى هذا الجانب الذى يمكن أن يسهم فى تنميتهم المهنية.

٨- عمـــل برامج تدريبية للمعلمين على كيفية استخدام المكتبة المدرسية ووسائلها المختلفة بطريقة فعالة لتنميتهم وتنمية الطلاب.

قائمة المراجع

١- إبراهـيم محمـد عطـا، **الإشراف العلمى والتوجيه التربوى**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٨.

٢- احمد إبراهيم محمد ، **الإشراف المدرسى والعيادى**، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٩.

٣- احمـد إسـماعيل حجى ، **إدارة بيئة التعليم والتعلم – النظرية والممارسة فى الفصل والمدرسة**، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٠.

٤- المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى، " التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة" ، **تقرير** مقـدم الـى السـيد رئيس الجمهورية عن أعمال المجلس فى دورته رقم ٢٨، سبتمبر ٢٠٠٠ – يونيه ٢٠٠١ .

٥- أمنـية مصطفى صادق، " إعداد موقع للمكتبة المدرسية العربية على شبكة الإنترنت" ، **نـدوة المكتبات المدرسية ودورها المستقبلى فى المجال التربوى والثقافى** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ٢٠٠٠ .

٦- آن ليـبرمان، ملـبرى مـاك لفلـن، " التنمية المهنية فى الولايات المتحدة السياسات والتطبـيقات "، **مسـتقبليات**، العـدد ١١٤، المجلـد ٣٠ (العدد٢) ، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، يونيه ٢٠٠٠ .

٧- برايـن ج. كالدويل، " مدارس الطراز العالمى"، **مستقبليات** ، العدد ١١٤، المجلد ٣٠، (العدد ٢) ، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، يونيه ٢٠٠٠.

٨- جابر عبد الحميد جابر، **مدرس القرن الحادى والعشرين الفعال – المهارات والتنمية المهنية**، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٠.

٩- جـون كاربنتر، **مدير المدرسة ودوره فى تطوير التعليم**، ترجمة عبد الله احمد شحاته، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠١.

١٠- حســين بــدر الســادة، " دور مديرى المدارس بالمرحلة الاساسية فى التطوير المهنى للمعلميــن بمــدارس البحريــن"، **رسالة الخليج العربى**، العدد ٦٥، السنة١٨، الرياض، ١٩٩٧.

١١- خــالد احمــد السخى، " ملامح من الاتجاهات الحديثة فى تدريب المعلمين" ، **مجلة التربية**، وزارة التربية والتعليم ، البحرين، ٢٠٠٢.

١٢- ســعيد احمــد ســليمان، " نموذج مقترح لتخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة"، **الكــتاب الســنوى فــى التربية وعلم النفس**، المجلد ١٦، دار الفكر العربى ، القاهرة، ١٩٩٠.

١٣- ســيد الهوارى، **المدير الفعال للقرن أل ٢١ – الفعالية الشخصية والفعالية الإدارية – الأسرار الــ ١٤**، المؤلف ، الطبعة الخامسة، القاهرة، ٢٠٠٠.

١٤- عــبد الحكــم احمد الخزامى، **تنمية مهارات مسئولى التدريب**، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠١.

١٥- عبد السلام مصطفى عبد السلام، **أساسيات التدريس والتطوير المهنى للمعلم**، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٠.

١٦- علــى أحمد منصور، " المكتبة المهنية التربوية مشروع ريادى"، **مجلة التربية**، وزارة التربية والتعليم ، البحرين، ٢٠٠٢ .

١٧- علــى أحمد مقرب، " النمو المهنى وحاجات الإشراف التربوى لمعلمى التعليم الابتدائى دراســة ميدانــية"، **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس**، المجلد ١٤، العدد ٢، جامعة المنيا، اكتوبر ٢٠٠٠.

١٨- فهيم مصطفى محمد، **المكتبة المدرسية مركز مصادر التعليم – دليل عمل للأمناء ودليل ارشادى للموجهين**، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠١.

١٩- محمد احمد ناصف، **التجربة الألمانية**، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، ٢٠٠٢.

٢٠- محمـــد عبد الغنى حسن، **مهارات المدرب – كيف تطور أداء الآخرين؟**، مركز تطوير الأداء والتنمية ، القاهرة، ٢٠٠١.

٢١- محمد فتحى عبدا لهادى وآخرون، **المكتبة المدرسية ودورها فى نظم التعليم المعاصر**، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة، ١٩٩٩.

٢٢- ميخائيل فولان، أندى هارجريفز، **النمو المهنى للمعلم والتغيير التربوى**، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة، ١٩٩٩.

٢٣- نبيل رمضان السيد، " **برنامج تدريبى مقترح لتنمية القدرة الابتكارية لدى معلمى العلوم فـــى المـــرحلة الإعداديـــة**"، دكتوراه ، غير منشورة، كلية البنات ، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٦.

٢٤- ______________ ، " ملامـــح بارزة لواقع التعليم فى اليابان" ، **مجلة التربية والتعليم**، المجلد ٥، العدد ١٥، مارس ١٩٩٩.

٢٥- وزارة التربية والتعليم، " القرار الوزارى رقم ٩٠ بتاريخ ٢٠٠١/٤/١٨ الخاص بإنشاء وحدة للتدريب بكل مدرسة" .

٢٦- ______________ ، " القرار الوزارى رقم ٤٨ بتاريخ ٢٠٠٢/٣/١٦ الخاص بتعديل اسم وحدة التدريب بالمدرسة الى وحدة التدريب والتقويم " .

27- Cary A , Buzzelli , Bill Johnston , **The Moral Dimensions of Teaching , Language , Power and Culture in Classroom interaction** , Routledge Falmer , New York – London , 2002.

28- Janet Soler , Anna Graft , Hilary Burgess , **Teacher Development , Exploring our own Practice** , P . cp. , U . K ., 2001 .

29- Kimberly Kinsler , Mae Gamble , **Reforming Schools'** Continuum , London , New York , 2001.

30- Mieke Clement , Roland Vandenberghe , " **Leading Teachers' Professional Development** " , In : Lesley Kydd and others , **Leading People and Teams In Education** , P . C . P., London . New Delhi , 2003 .

31- Mike Walsh , **Building a Successful school,**Kogan Page , London , 1999 .

الفصل الخامس

دور الجمعيات والهيئات والمنظمات غير الحكومية في التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام

الفصل الخامس

دور الجمعيات والهيئات والمنظمات غير الحكومية

فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام (*)

مقدمة :

يعــد التعلــيم مــن القضـــايا المحورية التى تقوم عليها نهضة الأمم، وتسعى كل الجهود للنهوض بالعملية التعليمية ، خاصة فى الدول النامية، حيث تأمل أن لا تقع عبئها على الدول بمفردها، بل يتطلب ذلك تضافر كل مؤسسات المجتمع الرسمى والمدنى فى النهوض بالعملية التعليمية، ويبرز المعلــم كركيزة هامة ومحورية فى العملية التعليمية (التلميذ)، لأنه المنفذ للأنشطة التعليمية والعملية، وهو الذى يتعامل مباشرة مع مركز العملية التعليمية ويعتبر المعلم هو أحد المكونات الأساسية لنجاح العملــية التعليمية لأنه يتسلم التلميذ ليغرس فيه المبادئ والقيم الأخلاقية والعلم، وإذا اختلت أحد معالم المعلم أو هوت، هوت معه منظومة التعليم وفسدت كل وسائل العلاج والنجاح.

ومن هذا المنطلق وإحساساً بالمسئولية جاء الاهتمام بالمعلم الذى أخذ من الاهتمام البحثى والعملى الكثير والذى رغم كثرته لأبد أن يستمر، لأن التطور سمة العلم والبحث وبالتالى تحقيق الأهداف المنشودة .

وقــد احتلــت قضـــية المجــتمع المدنى ومؤسساته اهتمامات المجتمع المصرى خلال العقدين الآخيريــن مــن القرن العشرين وتعددت وتنوعت منظماته ، وأصبح التعليم من أهم ميادين اهتماماته، وأخذ على عاتقه المساهمة فى إصلاح التعليم ليظفر بشخصية مستقلة واعية لها رؤية للوطن والمواطن.

هــذا وقــد تنوعــت اهــتمامات المجــتمع المدنـــى فى مجالات التعليم ومنها : سياسات التعليم،تطوير المناهج، تقديم خبرات عملية وبديلة هذا إلى جانب تطوير وتنمية مهارات المعلم .

يمكن أن نلخص القول بأن مستقبل تطوير التعليم سوف يكون من مهام المجتمع المدنى بما لـــه مــن مــرونة أداء، وتطوير فكر وسهولة تعامل، وسرعة فى اتخاذ القرار وتنفيذه عن قناعة، وحســاب مدى النجاح فى الميدان، دون المرور بقنوات ودروب إدارية محبطة أو معوقة ومؤخرة للأداء أو التنفيذ مع وجود الحافز المناسب وقدرة على التقويم الميدانى الجيد.

ولا نغفــل الدور الهام المنوط بنقابة المهن التعليمية على جميع المستويات حيث أنها نقابة مهنية لها شخصية اعتبارية وتضم المشتغلين بمهنة التربية والتعليم وتعمل على تعبئة قوى المعلمين

(*) هذا الفصل من إعداد : د. رؤوف عزمى توفيق

وتنسيق أنشطتهم ، ومساعدتهم بكل الوسائل العلمية والمهنية والمعنوية والمادية كما جاء فى قانون النقابة ولائحته الداخلية .

وتـــتفق مجموعـــة البحـــث على أهمية التنمية المهنية للمعلم كمشكلة بحث متجددة وأهمية دور الجمعـــيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية ونقابة المهن التعليمية فى التنمية المهنية للمعلمين من الناحيتين النظرية والعملية .

المشكلة :

تتخلص مشكلة هذا الفصل فى محاولة تحديد – بشكل إجرائي – دور كل من الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية ونقابة المهن التعليمية فى التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى العام .

الأهداف :

تدور أهداف هذا الفصل حول : –

١– تحديد دور الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية فى التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى العام .

٢– تحديد دور نقابة المهن التعليمية فى التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى العام .

٣– تحديـــد معوقـــات قيام هذه الجمعيات والمنظمات والهيئات بالتنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى العام.

٤– وضع تصور مستقبلى لدور الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية ونقابة المهن التعليمية فى التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى العام .

التساؤلات : يجيب هذا الفصل عن التساؤلات التالية :

١– مـــا دور الجمعـــيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية فى التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى العام ؟

٢– ما دور نقابة المهن التعليمية فى التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى العام ؟

٣- ما معوقات قيام هذه الجمعيات والمنظمات والهيئات غير الحكومية بالتنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى العام ؟

٤- ما الدور المتوقع للجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية ونقابة المهن التعليمية فى التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى العام ؟(بدل التوصيات).

المصطلحات : تنحصر مصطلحات هذا الفصل فى : -

١- **دور Role**

يستخدم مصطلح دور كمظهر للبناء الاجتماعى على وضع معين ، ويتميز بمجموعة من الصفات والأنشطة التى تخضع للتقييم من قبل أولئك الذين يقومون بهذا الدور أو من قبل الآخرين، وهو عنصر من عناصر التفاعل الاجتماعى ينتج عنه نمط متكرر من الأفعال يؤديها فرد أو جماعة ويعبر عن فعاليته [(١)] (مجدى مهنى، ٢٠٠٢، ١٢) .

وهــو نموذج يتركز على بعض الحقوق والواجبات ، ويرتبط بمكانه من يقوم به داخل الجماعة، وموقفه الاجتماعى والقيم التى يعتنقها .(محمد عاطف غيث، ١٩٧٩، ٤٤٤) .

كمـا أنــه مجموعــة من أنواع السلوك المتوقعة التى تتقبلها الجماعة فى ضوء الثقافة السائدة (أحمد زكى بدوى، ١٩٩٣، ٩٣).

٢- **الجمعيات الأهلية : Non Governmental Organization {NGOs}**

(أ) تصــنف مــنظمات الأمــم المــتحدة الجمعيات الأهلية على أنها النسق أو القطاع الثالث بعد الحكومــات والقــوى السياسية، وهى تمثل الحلقة الوسيطة بين الدولة والناس وتضم المدافعين عن قضــايا مصــيرية تــتعلق بالتربية والتنمية والمشاركة والسلام، فهى تحتج وتعارض وتتكلم بأسم المجتمع وتمكن الإنسان من المشاركة وإعلان رأيه وتلبية احتياجاته ، وتنمية طاقاته والسيطرة على حــياته(كامل مهنا، ١٩٩٧، ١٦)، ويستبعد تصنيف الأمم المتحدة المنظمات التى يعتمد اكثر من نصف دخلها على دعم الحكومة أو على بيع سلع أو خدمات .

(ب) كما تعرف الجمعيات Associations فى معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية على أنهــــا " تنظيمات رسمية تكتسب عضويتها بالاشتراك بها ، ولها أهداف مشتركة ومحددة نسبياً ، وتتكون

العلاقــة بيــن أفــرادها من الاتصالات المتبادلة فيما بينهم ، والتى تتم بصفة دائمة وليست مجرد اتصالات مؤقتة "(أحمد زكى بدوى، ١٩٩٣، ٢٨) .

(ج) وتعرف المادة الأولى من قانون الجمعيات والمؤسسات الأهلية رقم ٨٤ لسنة ٢٠٠٢ الجمعية بأنهــا "كــل جماعة ذات تنظيم مستمر لمدة معينة، أو غير معينة .تتألف من أشخاص طبيعيين أو أشخاص اعتباريين أو منهما معاً ولا يقل عددهم عن (١٠) أشخاص طبيعيين أو اعتباريين لغرض غير الحصول على ربح مادى ".

(د) ويعـــرفها (دارم البصـــام، ١٩٩٧، ١٢) " أنها القوة القصدية الفاعلة والمساهمة فى التأثير علـــى صـــنع التغـــير الاجـــتماعى، ومن ثم التأثير على العلاقات بين الأفراد والجماعات بالمعنى السســـيولوجى، وبالاتجـــاه الذى يؤدى الى تصعيد مستوى الوعى ، وغرس روح العمل الجماعى، والتزويد بمهارات التواصل والمهارات السياسية والعمل على تطوير القدرات التفاوضية فى مجال الحق العام .

٣ – نقابة المهن التعليمية :

نقابة المهن التعليمية تخضع لاحكام القانون رقم ٧٩ لسنة ١٩٦٩ وتعديلاته، وتكون لها الشخصية الاعتبارية وتضم المشتغلين بمهنة التربية والتعليم والذين سبق اشتغالهم بها، وتعمل النقابة على تعبئة قوى المعلمين وتنسيق أنشطتهم فى سبيل تحقيق الأهداف المنصوص عليها من القانون ، ومساعدتهم بكل الوسائل العلمية والمهنية والمعنوية والمالية (مجلة التربية والتعليم، ٢٠٠٠، ١١١).

حدود البحث في هذا الفصل :

ويتناول هذا الفصل الحدود التالية :

١- إبراز دور الجمعيات الأهلية فى التنمية المهنية للمعلم (جمعيات تمتلك مدارس وجمعيات تقوم بتدريب المعلمين).

٢- تقتصر الدراسة على الجمعيات والمؤسسات الأهلية بمحافظات القاهرة والجيزة والمنيا .

٣- تلـــتزم الدراســـة بالمعلومات المتضمنة بالاستبيان المحكم الخاص بدور الجمعيات الأهلية فى التنمـــية المهنـــية للمعلم، واستطلاع رأى المعلمين حول دور نقابة المهن التعليمية فى التنمية المهنية للمعلم .

وللإجابــة عــن التساؤلات الخاصة بدور الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية ونقابــة المهن التعليمية فى التنمية المهنية للمعلم، سيتم فى الجزء النظرى عرض مفهوم كل منهما وأهدافــه وأنماطه وجهوده، وسيتم فى الجزء الميدانى استخدام الاستبيان واستطلاع رأى المعلمين كوســيلة للحصول على بيانات جديدة حول دور الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية ونقابة المهــن التعليمــية تلــيها النتائج وتفسيرها ، وأخيراً نظرة مستقبلية آملة وواعدة لدور كل منها فى التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى العام .

التساؤل الأول والذى ينص على :

" ما دور الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية فى التنمية المهنية للمعلم "؟

سوف تتضمن الإجابة عليه : –

- **أولا : مفهوم الجمعيات الأهلية :**

تــنص المــادة الأولى من قانون الجمعيات الأهلية " على أنه" تعتبر جمعية فى تطبيق أحكام القانون كل جماعة ذات تنظيم مستمر لمدة معينة أو غير معينة تتألف من أشخاص طبيعيين ، أو أشخاص اعتباريين، أو منهما معاً، ولا يقل عددهم فى جميع الأحوال عن عشرة، وذلك لغرض غير الحصول على ربح مادى، أما المؤسسات الأهلية تنشأ بتخصيص مال لمدة معينة أو غير معينة لتحقيق غرض غير الربح المادى ، ويتم إنشاء المؤسسة الأهلية بواسطة مؤسس واحد أو مجموعة من المؤسسين من الأشخاص الطبيعيين أو الأشخاص الاعتبارية أو منهما معاً. (عادل عبد التواب، حامد محمد على، ٢٠٠٢ ، ٣)

ويطلق على كل من الجمعيات الأهلية والمؤسسات غير الحكومية المجتمع المدنى ويذكر مجدى مهنى (أحمد عبدالله وآخرين، ٢٠٠١،٩٤) أن الجمعيات الأهلية تدخلت فى موضوع التعليم بــتحرك مــناوئ حكــيم لا يدخــل فى صراع مع صانع السياسات ، باذلاً الجهد المناسب لتحقيق منجزات محملةً المجتمع المدنى دوره فى المشاركة المجتمعية .

ويعــتمد المجــتمع المدنى فى تجاربه التعليمية على أفكار باولو فيريرى (أحمد عبدالله وآخرين ، ٢٠٠١، ١٩٨)، ويذكر (مجدى مهنى، ٢٠٠٢، ١٣) أن الجمعيات الأهلية مجموعة من الأفــراد على درجة من التنظيم ، لهم أهداف واضحة ، وقوانين ولوائح موضوعة بصفة رسمية ،

ولهـــا نســـق يتضمن أدواراً محددة بوضوح و تدار بمعرفة أفرادها وتعمل طبقا للحريات الطبيعية للإنسان فى إطار القوانين المنظمة للهيئات .

- **ثانيا : خصائص وأهداف الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية : -**

تتمـــيز الجمعيات الأهلية بأنها لا تهدف إلى ربح ، ولا تقوم بأنشطة ربحية حتى تتمكن مـــن تحقـــيق أهدافها الاجتماعية ، وتوزع الأرباح - فى حالة وجودها - لصالح أهداف المنظمة ذاتها، أو تعود بالنفع على الفئات المخدومة (كارلاسايمون، ١٩٩٧، ١) ، ويقسم روبرت كنـــــج Robert) King ، ١٩٩٣، ١-٤) الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية إلى سبعة أنماط تبعا للهدف أو الغرض المؤسسى لكل منها وهى : -

١- اجتماعية : تدعم الروابط والعلاقات الإنسانية لأعضائها أو تسهم فى أعمال الخير والنفع العام.

٢- مهنـــية : يؤسســـها أحد رجال الأعمال أو تؤسسها المهن لمنفعة أعضائها مثل الجمعية العامة للأخصائيين النفسيين والاجتماعيين ، أو جمعيات رجال الأعمال .

٣-تربوية : تتصدى للتربية مثل الجامعة الأمريكية بالقاهرة .

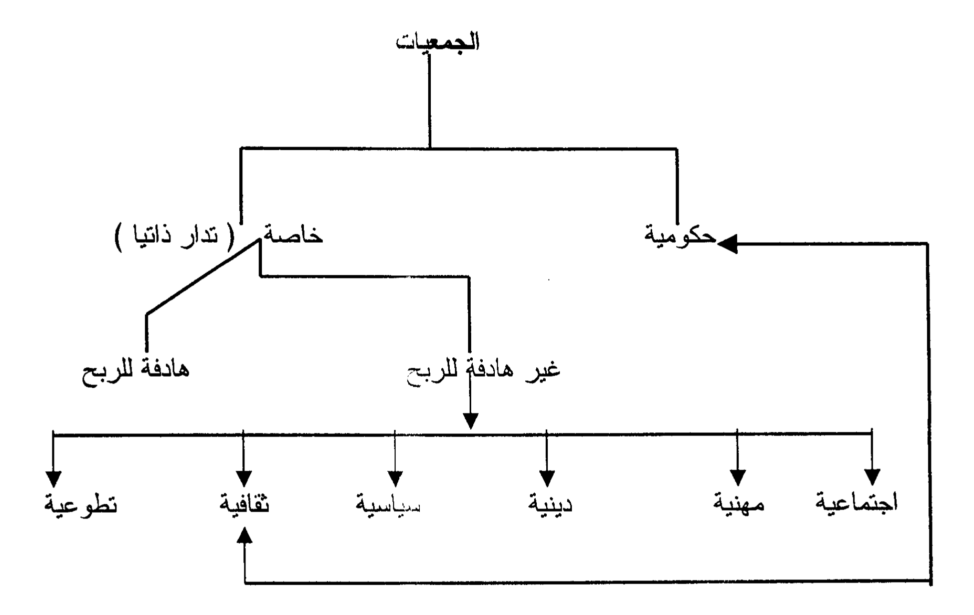
٤-ثقافية : تهتم بالفنون والثقافات ، وغالبا ما تدعمها الحكومة .

٥-دينـــية : ممثلة فى المؤسسات الدينية ، والصفة الدينية التى تتسم بها تتمثل فى ظروف النشأة ودوافع العمل ، ومصادر التمويل، وجهود المخدومين أحيانا .

٦-سياسية : تهدف الى الحصول على القوة والجماهيرية الكافية للوصول إلى الحكم وهو ما تمثله الأحزاب السياسية .

٧-تطوعية : وتتوجه الى تلبية الاحتياجات الإنسانية، وتدار بمعرفة مجلس إدارة متطوع مستقل ، لتحقيق برامج ومشروعات وضعها أعضاؤه بأنفسهم .

والشكل (١) التالى يوضح تصنيف الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية



ويمكن أن نضيف للتصنيف السابق :

١- الجمعيات الأهلية التى تهتم بالتربية غير الرسمية مع الفئات المتسربة من التعليم وهى جمعيات التربية المستمرة permanent Education

٢- جمعيات خدمة المجتمع المحلى Community - Based وتعمل فى المشروعات الاغاثية، الطوارئ ، إعادة التأهيل، ثقافة التنمية والدفاع عن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية (سامح جميل عبد الرحيم، ٢٠٠١، ١٠) .

٣- جمعيات تطوعية على المستوى العالمى مثل منظمة العمل الدولية ، والتى تتابع مشكلات العمال، وتقدم المعونة الفنية لأعضائها فى شكل دراسات، وتقديم خبراء ومنح ودراسات ، جمعية الصليب الأحمر، والهيئة الدولية للتنمية .

وقد تدير هذه الجمعيات والمنظمات مشروعات ربحية لتمويل برامج لجمعيات تطوعية محلية .

* **ثالثا : دور الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية فى مجال التعليم :-**

أ - على المستوى الدولى :-

تسعى جهود الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية لسد الفجوة بين الوضع الحالى للعملية والأمـل المنشـود منها، إذ يدعو تقرير التنمية فى العالم الى خمس مهام لتحقيق التنمية المستدامة والإقلال من الفقر وهى : -

١- إرساء أساس القانون .

٢- إقرار بيئة للسياسات تضمن الاستقرار الاقتصادى .

٣- الاستثمار فى الخدمات الاجتماعية والبنية الأساسية .

٤- حماية الفقراء .

٥- حماية البيئة .

وذلك عن طريق الاستثمار فى التعليم والرعاية الصحية (تقرير عن التنمية فى العالم، ١٩٧٧، ٤).

وبالنسبة لمصر فإنه إنطلاقا من الإحساس بعمق الإنتماء ومسئولية المشاركة المجتمعية والاجتماعـية بالـتكافل فقـد اهتم المصريون بالبذل والعطاء والتطوع ليس نقلاً عن الآخرين ولا تفضـلاً وإحسانا وإنما عن تراثنا وموروثاتنا (عوض توفيق عوض، ٢٠٠٢، ٨٧) ومواصلة لما مارسـه المصـريون قديمـا فقد عرفنا بدءاً من أواخر القرن التاسع عشر العديد من المشروعات الكـبرى التى قامت بها الجمعيات الأهلية والتى نذكر منها إنشاء مستشفى المواساة فى الإسكندرية والجامعة الأهلية التى ولدت فكرتها عام ١٩٠٦ من خلال عدد من المصريين البارزين برئاسة سعد زغلـول (باشا) لبحث الفكرة التى أصبحت مشروعاً قام تنفيذه على الاكتتاب والهبات والتبرعات مـن الشـعب وانتهى بإنشاء الجامعة الأهلية التى افتتحت عام ١٩٠٨ وتحولت إلى جامعة حكومية بأسم الجامعة المصرية (جامعة القاهرة حاليا) عام ١٩٢٥ (عوض توفيق عوض، ٢٠٠٢، ٨٧).

ولـم يقف الأمر عند إنشاء الجامعة ولكن عندما تقاعس الاستعمار البريطانى عن إنشاء المدارس وفرض المصروفات المدرسية الباهظة على التلاميذ عملت الجمعيات الأهلية على التغلب علـى هذه المشكلات فنجد أن الجمعية الخيرية الإسلامية قد عملت على فتح مدارس للبنين والبنات

لجمــيع أبــناء الشعب بالمجان للفقراء وبمصروفات رمزية للقادرين وأنشأت مدارسها فى كل من مــدن: الإسكندرية، القاهرة، طنطا ، أسيوط، بنى مزار، بورسعيد، دسوق، المحلة الكبرى، وبلغت نســبة مــن يتمتعون بالمجانية من تلاميذها ٤٠% من إجمالي التلاميذ (سامح جميل عبد الرحيم ، ٢٠٠١).

واهتمــت جمعــية الشــبان المسلمين منذ إنشائها عام ١٨٨٨ بالتعليم فى جميع مراحله وكذلك اهتمت بعض الجمعيات الأهلية الإسلامية مثل العروة الوثقى (تأسست عام ١٨٩٢) بالتعليم فأنشــأت مــدارس ابتدائية وأخرى فنية ، وكذلك اهتمت جمعية شمس المكارم بالزقازيق والتعاون الإســلامية بأســيوط والمقاصد الخيرية بإنشاء المدارس واهتمت الجمعية الخيرية القبطية وجمعية التوفــيق القبطــية بإنشــاء المدارس ، وأسس البابا كيرلس الرابع مدرسة فى الدرب الواسع بحارة النصارة .

وإذا كانت الدولة قد قامت بعد ثورة يوليو ١٩٥٢ – وخاصة فى الفترة الاشتراكية خلال عقــد الســتينيات مــن القــرن العشرين – بكل ما هو مطلوب عمله تطوعياً وتغطية الاحتياجات الضرورية للأفراد مثل حق التعليم وحق الرعاية الصحية وحق العمل إلى غير ذلك مما كانت تقوم به الأنشطة الخيرية التطوعية فقد حدث إنحسار لعمل هذه الجمعيات (عوض توفيق عوض٢٠٠٢، ٨٧-٨٨).

ونتــيجة للأنفــتاح الاقتصادى وظهور شريحة من الرأسمالية الوطنية تنافست فى فعل الخــير فى عقدى السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضى فقد أنتعش العمل التطوعى والأعمال الخيرية التى تقوم بها جمعيات أهلية وصل عددها الى ١٦ ألف جمعية تمارس أنشطة فى مجالات الصحة والثقافة والتعليم والأعمال الخيرية الأخرى (عوض توفيق عوض، ٢٠٠٢).

ونتــيجة لزيادة عدد الجمعيات الأهلية فى مجال التعليم فى مصر وحتى يتم التنسيق بين عمل هذه الجمعيات ولكى تقوم بدورها على أسس سليمة فقد صدر قرار وزارى فى ١٣ يناير عام ١٩٩٩ بإنشاء إدارة للجمعيات الأهلية تتولى تنسيق الجهود بين الوزارة والجمعيات الأهلية العاملة فى مجال التعليم وصدر قرار وزارى آخر برقم ٣٠ لسنة ١٩٩٩ تعطى الوزارة بموجبه للجمعيات الأهلــية الحــق فــى إنشاء مدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع أو فى توفير الأماكن المناسبة لإنشــاء هــذه المــدارس هذا إلى جانب مدها بالخبرات فى مجال التكوين المهنى ودعم التلميذات

والجهود التطوعية مادياً وتوعية المجتمع المحلى بأهداف ودور هذه المدارس فى الارتقاء بمستوى أبنائه .

وبصدور قانون الجمعيات والمؤسسات الأهلية رقم ٨٤ لسنة ٢٠٠٢ الذى شجعت المادة ١١ منه الجمعيات الأهلية على العمل فى الميادين المختلفة لتنمية المجتمع فُتِحتْ مجالات جديدة أمام عمل الجمعيات الأهلية ومنها فى مجال التعليم تحقيق شعار التعليم للتميز والتميز للجميع يدل على ذلك ما جاء بكلمة الأستاذ الدكتور حسين كامل بهاء الدين وزير التربية والتعليم يوم ٨ مارس عام ٢٠٠٣ فى " الملتقى التشاورى الإقليمى حول تعزيز الشراكة فى المجتمع المحلى لخدمة التعليم للجميع حول دور الجمعيات الأهلية فى دعم هذا الاتجاه جاء فيها " أن التعليم للتميز والتميز للجميع هدف جميل ولكنه يحتاج إلى طاقات هائلة وموارد ضخمة لا تستطيع كثير من الحكومات فى الوقت الراهن أن تفى بمطالبه ومن هنا فأن المشاركة المجتمعية أصبحت ضرورة بقاء لأنها هى التى تستطيع أن تمدنا بالطاقة المضافة والمدد الجديد اللذان نستطيع من خلالهما أن نقضى على الفجوة بين الموارد المتاحة والطموحات الهائلة التى يجب أن نحققها. وأن المشاركة المجتمعية ضرورة قصوى فى هذه المرحلة لأنه لا يمكن أن يتحقق التعليم للتميز والتميز للجميع فى ظل الموارد الحالية أو الموارد الحكومية إلا بمشاركة مجتمعية حقيقية، مشاركة لا تكتفى فقط أو لا تتمثل فقط فى المساهمة بالموارد ولكنها تتعدى ذلك إلى صياغة الفكر وتشكيل الثقافة المجتمعية التى يمكن أن تسمح بتحقيق التعليم المتميز (حسين كامل بهاء الدين ، ٢٠٠٣، ٤) .

ولا شك أن صياغة الفكر وتشكيل الثقافة المجتمعية التى تحقق التعليم للتميز لا تتم إلا بوجود معلم واع مبدع قادر على التعامل مع تلاميذه وعلى مواجهة متطلبات العصر والتطورات التى يمر بها المجتمع وهو ما تحقق له التنمية المهنية التى تندرج ضمن مهام كثير من الجمعيات الأهلية ويجب أن تلعب دوراً بارزاً فيها .

وتركز الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية جهودها فى تحسين التعليم من خلال برامج معلنة، واضحة ، محددة الأهداف ومن تلك الجهود إيجاد علاقة بين المجتمع المحلى والمدرسة وأولياء الأمور ، وتقريب وجهات النظر بين المديرية والإدارة والتوجيه والمعلم، وتمتد جهود بعض الجمعيات إلى اكتشاف الموهبة لدى التلاميذ من خلال مساعدة المعلمين للقيام بهذا الدور وكذلك تدريب المعلمين على رعايتهم مع الاهتمام بالتلميذ بطئ التعلم، وتدريب المعلمين على طرق التعامل معه والأخذ بيده وهناك جهود أخرى تهتم بتزويد المدرسة بالأدوات والأثاث والكتب

والمعـــامل مـــع متابعة المعلمين للتأكد من حسن استخدامها ومن الجهود الهامة للجمعيات الأهلية ، والمنظمات غير الحكومية والتنمية المهنية للمعلم بمفهومها الشامل للتدريب والرعاية .

وللحصـــول علـــى بـــيانات ومعلومات حول جهود الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية فى التنمية المهنية للمعلم بشكل متكامل وتدريبهم ورعايتهم تم تصميم استبيان تضمن تسعة بنود جاءت على النحو التالى :

البند الأول : يضم بيانات خاصة بالجمعية أو المؤسسة .

البند الثانى : بيانات خاصة بنوعية ومجالات التدريب وأهدافه .

البند الثالث : توقيت التدريب وزمنه .

البند الرابع : محفزات حضور التدريب .

البند الخامس : المحاضرون .

البند السادس : مصادر تمويل التدريب .

البند السابع : سلبيات التدريب .

البند الثامن : أساليب التقويم .

البند التاسع : معلومات عامة .

وبعـــد عرض الاستبيان على مجموعة البحث وتعديله بناءً على المناقشات التى تمت ثم عرضــــه علـــى فريق من أساتذة المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية كمحكمين ، وتعديله بناء علـــى مـــا أشـــاروا بـــه ووضعه فى صيغته النهائية، واستئذان وزارة الشئون الاجتماعية لتطبيق الاســـتبيان ، تم توزيع الاستبيان على الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية بمحافظات المنيا والقاهرة والجيزة وبنى سويف وهى :

١- جمعية المرأة والمجتمع.

٢- جمعية الصعيد .

٣- جمعية النهضة بالتعليم .

٤- الجزويت والفرير

٥- منظمة آلت ACT

٦- هيئة كير

٧- هيئة التعليم العالمى

٨- الهيئة الإنجيلية

٩- هيئة إنقاذ الطفولة

١٠- جمعية حواء المستقبل

١١- مؤسسة سلامية موسى

وقـبل تطبيق الاستبيان تم عقد لقاءات مع مسئولى التعليم بالجمعيات والمنظمات سابقة الذكـر لكى يتعرفوا على طريقة تطبيقه . وبعد تطبيق الاستبيان وتفريغ البيانات توصل البحث الى **النتائج التالية: -**

أولا : بالنسبة للمجال الاكاديمي :

١- نشـطت جمـيع الجمعـيات بمختلف توجهاتها فى تقديم تدريبات مهنية على أعلى مستوى فى الجانـب التخصصـى للمعلمين كل تخصص على حده، وقد استعانت جميعها بأساتذة الجامعة المتخصصـين كـل فـى مجالـه وكان لنجاح المدربين فى إشباع حاجات المتدربين أثره فى الاستعانة بهم فى تدريبات أخرى .

**** جميع التدريبات كانت وفق حاجة الميدان ونبع ذلك من مصادر ثلاث هى :-**

الأول : حاجات المتدربين أنفسهم .

الثانى : آراء الموجهين المتابعين للمعلمين داخل المدارس .

الثالـث : المـناهج المطورة والتدريب على طرق التدريس الحديثة ، وإنتاج مصادر تعليم وتعلم تتناسب والمتغيرات المواكبة لعمليات التطوير .

ونتيجة لذلك كانت جميع التدريبات واضحة الأهداف ومفيدة مهنيا للمعلمين .

٢- اشـترك كل المستهدفين من المعلمين فى التدريب لإحساسهم بالفائدة والعائد العلمى والتربوى منه، كما اقروا بذلك فى بطاقات تقييم التدريب .

ثانيا : بالنسبة لتوقيت التدريب وزمنه .

اعتادت معظم الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية أن تكون التدريبات فى غير أوقات العمل الرسمية وغير مؤثرة على العمل المدرسى وفق ما يلى :-

١- أن يكون التدريب بعد انتهاء اليوم الدراسى ربما لا يتجاوز أربع ساعات فى اليوم الواحد، وإذا كـان فـى يوم دراسى لا يتجاوز عدد المطلوب تدريبهم من المعلمين ١٠% من تخصص كل مادة .

٢- معظم التدريبات تكون يوم الجمعة من كل أسبوع مع توفير وجبة غذائية للمتدربين – غالبا ما تسـتغل فـترة العطلات (قبل بدء العام الدراسى) ، أو فى أجازة نصف العام لعمل التدريبات طويلة المدى .

٣- لم يتجاوز أى نوع من التدريب ستة أيام وأغلبها ما بين ١: ٣ يوم .

ثالثا : بالنسبة لمحفزات حضور التدريب كانت :

١- بالنسـبة للجمعيات التى تملك مدارس مثل جمعية الصعيد للتربية والتنمية كانت تحسب أوقات التدريب مثل أوقات عمل إضافية لها حافز مادى ، كما كانت هناك رحلات ترفيهية تتناسب مع حضور التدريبات .

٢- بالنسـبة للجمعيات التى تشرف على مدارس فقط كان الحافز مادى يتراوح بين ١٠-٢٠ جنيه عـن الـيوم الواحد بالإضافة إلى الإقامة والإعاشة الكاملة طوال فترة التدريب وتساوى رأى الفريقين فى أهمية التدريب كماً ونوعاً بالنسبة للمتدربين .

رابعا : بالنسبة للمحاضرين :

معظمهم أساتذة جامعة أو على مستوى عال من الخبرة ومشهود لهم ، ولهم قدرة على تحقيق أهداف التدريب وإشباع رغبات المتدربين .

خامسـا : أحجمت معظم الجمعيات عن التصريح بمصادر التمويل ، وهذا لم يكن هدف الدراسة وإنمـا أفـاد الجميع أن الميزانية المتاحة لكل تدريب كانت كافية ومعاونة تماماً فى تحقيق أهداف التدريب .

وقد تم من خلال عمل بعض الاتصالات التعرف على مصادر تمويل الجمعيات الأهلية وهى على النحو التالى :-

- موارد ذاتية (اشتراكات / عوائد أملاك / عوائد أنشطة)
- موارد محلية (خدمات مجانية / تسهيلات / تبرعات / عمل تطوعى)
- منح دولة دولية (مشروعات ممولة من الخارج)

سادسا : سلبيات التدريب :

لخصتها الإدارة المسئولة عن الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية فى النقاط التالية : -

١- تعنت إدارى من قبل بعض مديرى المدارس لمنع بعض المتدربين من حضور التدريب .

٢- عدم قناعة بعض المسئولين بتنفيذ ما تم التدريب عليه .

٣- قلة الإمكانيات لدى بعض المدارس لتنفيذ بعض الأنشطة .

وقد أفاد بعض المتدربين أنفسهم بالمعوقات التالية :-

١- المثالية الزائدة من بعض المحاضرين لتطبيق بعض الاستراتيجيات.

٢- ضيق الوقت أو عدم مناسبته لتنفيذ بعض الاستراتيجيات .

٣- عدم تقدير المسئولين للنشاط والجهد المبذول .

٤- عدم استفادة المعلم أو التلميذ من بعض موضوعات التدريب نتيجة لاتباع أساليب تقويم تقليدية بالمدارس .

وبصفة عامة أقر معظم المتدربين بأهمية وفعالية التدريب والأمل فى تطبيق ما تم التدريب عليه.

سابعاً : بالنسبة لأساليب التقويم :

أفادت جميع الجمعيات والمنظمات بوجود استمارة تقييم يومى ونهائى لجميع التدريبات ، وغالـبا ما تكون محدودة البنود وتتضمن (الإعاشة / المحاضرة / المحاضر/ الأدوات المستخدمة/ مدى الاستفادة منها / توقيت التدريب / ورش العمل) .

أما جمعية الصعيد للتربية والتنمية فقد أضافت أنها تتبع خطوات خاصة لتقييم المدرسين لديها تتلخص فى : -

١- عقد امتحان قبول فى المادة العملية للمتقدمين وآخر تربوى وثالث شفوى .

٢- يدخل الناجحون الى التدريب لمدة أسبوع يعقبه اختبار آخر .

٣- يتم التعاقد مع المقبولين فى وظيفة معلم تحت الاختبار لمدة عام قبل التعيين .

** بالنسـبة للمشروعات التدريبية طويلة المدى فقد كان لمعظم الجمعيات العديد من تلك البرامج- كما ذكر المسئولين بها - نذكر منها على سبيل المثال وليس الحصر مايلى : -

١-جمعية المرأة والمجتمع .

تقوم جمعية المرأة والمجتمع برعاية (٨٠٠٠) تلميذ وتلميذة فى (٦٣) مدرسة بالمناطق العشـوائية بالجـيزة مـن خـلال تقديم المساعدات المادية والتعليمية لهم، وتدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس وإنتاج الوسائل التعليمية ومتابعة الأنشطة التعليمية .

٢- جمعية الصعيد للتربية والتنمية .

قدمت جمعية الصعيد للتربية والتنمية نموذجاً أخر يتمثل فى التدريب الذى أجرته خلال العـام الدراسـى ١٩٩٨/٩٧ لأكثر من ٤٠ مدير وموجه يعملون بالتوجيه وبالتدريس فى المدارس الحكومـية حـول الأساليب الحديثة للإدارة وكيفية إدارة الحوار وتمتلك جمعية الصعيد ٣٧ مدرسة بجـنوب الـوادى فـى المنيا واسيوط وسوهاج والأقصر وواحدة بالقاهرة ، وتتعامل الجمعية مع مدارسها من خلال فلسفة خاصة على النحو التالى : -

ا- بناء الخبرة ورعاية الابتكارية لدى المعلمين والتلاميذ وتشجيعهم على ذلك .

ب- تنمية المعلمين مهنيا من خلال : -

- التخطيط لبرامج التدريب على مدار العام وتنفيذها .

- متابعة تقدم المعلمين مهنيا داخل الفصول وتبادل الخبرة بين الموجه والمعلم .

ج- تــزويد المدرســة بالمستحدثات التربوية (كتب / معامل / دوريات) وتدريب المعلمين على استخدامها .

د- تدعيم المدرسة النشطة من خلال : -

- تنمية الروابط الطيبة بين الإدارة والمعلمين والتلاميذ .

- تنمية الديمقراطية داخل المدرسة وتشجيع تنظيماتها .

- الاهــتمام بالأنشطة الموسيقية والمسرحية ورعاية الموهوبين والاهتمام بمشروعات البيئة وبأن يلعب التلاميذ دورا إيجابياً بتشجيع المعلمين .

هـ- تنمية الصلة بين المدرسة والبيئة المحلية .

و- تزويد المدارس بأجهزة الكمبيوتر وشبكات الأنترنت وتدريب المعلمين والتلاميذ عليها .

٣- جمعية النهضة بالتعليم :

قامــت جمعية النهضة بالتعليم والمسجلة بوزارة الشئون الاجتماعية تحت رقم (٣٠٤) لســنة ١٩٩٥ - بالتصــدى " لمشروع رفع كفاءة وفعالية البرنامج التعليمى بمائة مدرسة ابتدائية حكومــية " وبــتكلفة تــبلغ (٩) ملاييــن جنيه ، وفى فترة زمنية تستغرق (٥) سنوات، وفى قرى محافظــات : بنى سويف، المنيا، سوهاج، وبعض الأحياء بمحافظتى : القاهرة والجيزة ولنجاح هذا المشروع عملت على :-

- تمكين المدرس من الارتقاء بدوره وأدائه .

- دعم الأنشطة التربوية وجماعات النشاط كأحد المداخل غير التقليدية للتعلم وتدريب المعلمين على أساليب التعامل مع هذه الجماعات .

وقــد تم تنفيذ ذلك فى إطار اتفاقيات للتعاون فقد عملت (جمعية النهضة بالتعليم) فى إطــار اتفاقيات للتعاون مع الصندوق المصرى السويسرى (فى يوليو ١٩٩٧ على تحقيق أهداف

المشـــروع كما تضمنه البند السادس، والعمل فى مجال التنمية المهنية للمعلمين بالتدريب والرعاية كما جاء بالبند الثامن.

وتنفرد جمعية النهضة بالتعليم بمكتب المنيا بمشروع يخدم ثمان مدارس ابتدائية لتحسين التعليم من خلال إدارة المدرسة ويتضمن بالنسبة للتنمية المهنية للمعلمين :-

أ- تدعيم وحدات التدريب بالمدرسة وتزويدها بالتجهيزات اللازمة للقيام بدورها وتدريب المسئولين على وضع خطط التدريب.

ب- تدريب المدرسين على طرق التعلم النشط ومنهج النشاط .

ج- جعل المدرسة مصدر جذب من خلال : -

- بناء شخصية المعلم بتنميته ثقافياً وعلمياً .

- عمل برامج تدريب لمجموعة نشاطات بيئية .

د- مساندة المنجزات من خلال تشجيع عقد لقاءات بين الموجهين والمديرين والمعلمين ، يتم خلالها تنمية مهارات ومعارف المعلمين .

٤- الجزويت والفرير : -

وتعمـــل مـــن خــــلال (١٠) مـــدارس بالإضافة الى مدارسها الخاصة، بهدف النهوض بمستوى الطلاب الضعاف من خلال تدريب معلميهم على استراتيجيات تدريسية تتناسب مع درجة تخلفهم الدراسى، ويتم ذلك بعمل ما يسمى بفصول المذاكرة بعد موافقة المديرية والإدارة بمحافظتى المنيا والإسكندرية وهى تهتم بـــ : -

أ- إكساب المعلمين خبرات إدارة الفصل .

ب-عمل برامج تتضمن موضوعات (حقوق الطفل ، البيئة ، اعرف بلدك) .

ج- تدريب المعلمين على مهارات استخدام الكرتون فى عمل أنشطة يتم إكسابها لتلاميذهم .

د- دعوة الأباء للمشاركة فى البرامج التدريبية بالمدرسة .

٥- **منظمة آكت :**

أ- قامـــت المـــنظمة بتدريـــب مدرسات الفصل الواحد فى محافظات الإسكندرية ومرسى مطروح والدقهلـــية والمنـــيا علـــى طرق التدريس وإدارة الفصل، كما أمدت المدارس ببعض متطلبات العملية التعليمية .

ب- قامـــت بمتابعة المدرسات بعد التدريب للتأكد من تطبيق ما تم تدريبهم عليه أثناء فترة التدريب والتحقق من مدى استفادة الدارسات مما تدربن عليه .

ج- اســتعانت المـــنظمة فـــى كل تدريباتها بأعضاء هيئة التدريس بالجامعة من المتخصصين فى المجالات التى يتم التدريب عليها.

د- تقوم المنظمة بالمشاركة فى تدريب المعلمين والمديرين كل فى تخصصه .

٦- **مؤسسة كير :**

تعمـــل المؤسسة بمحافظات الفيوم وبنى سويف والمنيا فى (٥٠) من المدارس الحكومية فـــى البيـــئات الريفية ، وتقوم بتدريب المعلمين ورعايتهم وتنمية مواهب التلاميذ ورعاية المجتمع المحلى ويتم فى مجال تنمية المعلمين مهنيا : -

أ- تدريـــب المعلميـــن على طرق التدريس الحديثة والتعلم النشط وعمل الحقيبة التعليميـــــــــة {Port Folio} .

ب - تجريب مناهج العلوم المتكاملة بعد تدريب المعلمين عليها .

٧- **هيئة التعلم العالى World Education**

بدأت العمل فى محافظات المنيا فى يناير ٢٠٠٠ من خلال مشروع المدارس الجديـــدة New School Program {NSP} وأمـــتد عملهـــا الـــى محافظات بنى سويف والفيوم للعمل فى ٥٠ مدرســـة لتحسين العملية التعليمية بها من خلال تحليل أسباب ضعف مستواها وعمل خطة لمعالجة تلـــك الأســـباب بتدريب المعلمين فى ورش عمل مدة كل منها يومين، وعمل يوم مفتوح فى عشر مـــدارس لإجراء حوار بين المجتمع (أولياء الأمور) والعاملين بالمدرسة للوقوف على المشكلات والمساعدة فى الحل بما يسمى بالمشاركة المجتمعية .

٨- **الهيئة الإنجيلية** (GOSS)

لهـا خـبرة طويلة فى مجال التعليم الأساسى، خاصة فى القرى ، وتعمل حاليا فى ٢٠ مدرسـة حكومـية (١٠ فى محافظة المنيا ، ١٠ فى محافظة بنى سويف)، وتعمل على تحسين مهارة المعلمين التدريسية .

٩- **هيئة إنقاذ الطفولة :** Save The Children

تعمـل فى مشروعات تربوية فى ٦ قرى من خلال ٥١ نادٍ للطفولة المبكرة وفى(٥) قرى،مـن خلال(١٨) مدرسة ابتدائية، وثلاث مدارس إعدادية فى قريتين بمركز سمالوط بمحافظة المنيا وتهتم فى مجال تنمية المعلمين مهنيا بما يلى : -

- الاهتمام بنوادى الطفولة المبكرة عن طريق : -
- إعداد المعلمين وتدريب المشرفين على نوادى الطفولة المبكرة .
- تزويد النوادى بحقائب التقويم والتدريب على استخدامها .
- إعداد أدلة للتدريبات .
- تزويد المعلمين بالأدوات والمهارات الخاصة بالمرحلة .

ب- تدعـيم المدرسـة النشطة من خلال تدريب المعلمين على الأنشطة الحرة وعمل المعسكرات والرحلات .

ج- تلبـية احتـياجات المجـتمع المحلى عن طريق عمل فصول تقوية مسائية للتلاميذ الضعاف ، وتدريب المعلمين على طرق التعامل معهم .

١٠- **جمعية حواء المستقبل :**

تعمل جمعية حواء المستقبل المشهرة تحت رقم (١٢٧٦) لسنة ١٩٩٦، فى حى المنيرة الغربـية بامـبابة بمحافظة الجيزة فى مجال تنمية الأسرة والبيئة بمشاركة من القيادات المتواجدة بـالحى، وتسـهم فـى مواجهة قضية الأمية ،هذا وقد أسهمت الجمعية فى " مشروع رفع الكفاءة التعليمية بمائة مدرسة حكومية " بالتنسيق مع جمعية النهضة بالتعليم وذلك من خلال مدرستى خالد

بن الوليد الابتدائية بالمنيرة الغربية، ورفاعة الطهطاوى الابتدائية بامبابة خلال عامى ١٩٩٨/٩٧ – ١٩٩٩/٩٨ .

وتتمـــيز هـــذه الجمعـــية بالخبرة المتوفرة لديها وهى متمثلة فى الخبرة الأكاديمية لدى الأعضـــاء المؤسســـين للجمعـــية والتى اكتسبوها من خلال صلتهم الوثيقة بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية ، مما ساهم فى أن تهتم الجمعية بفئة الأخصائيين الاجتماعيين بالمدرستين – وتوفر لهم تدريباً خاصاً بمجال عملهم.

ويتبيـــن مـــن متابعة جهود جمعية حواء المستقبل أنها قامت بدورتين تدريبتين لمدرسى اللغـــة الإنجليزية بالاشتراك مع مدرسى مشروع رفع الكفاءة فى المدارس الأخرى، وهو ما يوفر الجهـــد والمـــال ويحقق ثمار العمل الأهلى التعاونى ، وتتضح الخبرة الأكاديمية لدى جمعية حواء المســـتقبل فى عدم اكتفائها بالعمل الميدانى ، وتوجهها للدراسات والعمل البحثى الذى يخدم بدوره جهود الجمعيات الأهلية فى مجال التعليم والتدريب .

١١- مؤسسة سلامة موسى :

تخوض مؤسسة سلامة موسى والتى بدأت فى نطاق محافظة المنيا ، كشركة مدنية منذ يـــناير عـــام ١٩٩٧، ثم تم تسجيلها بوزارة الشئون الاجتماعية كمؤسسة أهلية تحت رقم (١) لسنة ٢٠٠٠ وتســـهم فـــى مشروع رفع الكفاءة التعليمية للمعلمين الذين يقومون بالتدريس للمتسربين فى قريتين من قرى مركز أبو قرقاص بمحافظة المنيا وهما : بنى عبيد وكوم الزهير والتى بدأ العمل بهما فى ديسمبر ١٩٩٧.

ويلاحـــظ ممـــا ســـبق أن الجمعيات الأهلية تستشعر مسئوليتها فى التنسيق مع الأجهزة الرســـمية لمواجهـــة قضـــايا التعليم فى إطار إدراك أهميته كأحد المداخل لمواجهة تحديات عصر العولمة، وهيمنة دولة واحدة، وذلك من خلال تقديم نوعية جديدة من التعليم تزيد من فعالية الأفراد داخـــل مجتمعاتهم المحلية وفعالية المجتمع المصرى داخل النظام العالمى الجديد وتعمل الى جانب ذلك على تنمية المعلمين مهنيا للقيام بدورهم فى هذا المجال .

هـــذا ولا تنفصل جهود الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية فى مواجهة قضايا التعلـــيم عـــن ربط المجتمع المحلى بالمدرسة ، فهى أحد مصادر دعم المدرسة فى تحسين نوعية

التعليم وتنمية المعلمين بها، كما تعد بيئة صالحة يمكن أن تؤثر فى نمو الإنجازات التربوية ، وتتأثر بالوعى الذى يقدم لها من خلال التعاون مع الجمعية الأهلية .

التساؤل الثانى الذى ينص على :-

ما دور نقابة المهن التعليمية فى التنمية المهنية للمعلم ؟

قبل الإجابة عن هذا التساؤل لابد من الإجابة على تساؤل فرعى حول :-

نقابة المهن التعليمية :

تأسست نقابة المهن التعليمية بالقانون رقم ٢٩١ لسنة ١٩٥١ فى أول الأمر لسد حاجة شعر بها المعلمون وهى السعى لتوحيد جهودهم للسمو بالتعليم وأعضائه إلى المستوى الذى تتطلع نحوه البلاد.

وتعتبر نقابة المهن التعليمية من اكبر النقابات المهنية فى مصر التى ينتمى لها اكبر عدد من العاملين بالدولة، ويرجع ذلك إلى أن العضوية بها إجبارية للعاملين فى مهنة التربية والتعليم.

وتضم النقابة مجموعة من اللجان هى :-

١- لجنة البحوث الفنية ومن مهامها تحقيق أهداف الخطط التربوية ، بحث تطوير نظم التعليم ومناهجه، واقتراح الحلقات الدراسية وملفات التدريب والمؤتمرات العامة التى تحقق الأغراض التربوية .

٢- لجنة الشئون القومية ومن مهامها رسم الخطط لقيام المعلمين بدورهم القومى والتعاون مع الهيئات والنقابات الأخرى .

٣- لجنة الشئون العربية ويدخل ضمن اختصاصاتها عمل البحوث والكتيبات حول قضايا التعليم فى الوطن العربى ونشرها، وتبادل الزيارات مع المعلمين فى الوطن العربى .

٤- لجنة الشئون الخارجية وتهتم بتبادل الخبرات والتجارب مع منظمات المعلمين فى الخارج وتنظيم الزيارات معهم .

٥- لجـنة الشـئون الاجتماعـية وتهـتم بحل مشاكل المعلمين ومنها مشكلة معلمى الضرورة والارتقاء بسمتواهم العلمى.

٦- لجنة الشئون الصحية وتكفل الرعاية الصحية للمعلمين فى إطار الإمكانات المتاحة .

٧- لجـنة الرياضة والرحلات وتهتم بنشر الرياضة ودعم وتنظيم الرحلات الثقافية والترفيهية داخل القطر وخارجه وهو ما يفيد فى تنمية المعلمين مهنيا والارتقاء بمستواهم الثقافى .

٨- لجـنة شئون المعلمين وتعمل على رفع مستوى المعلمين المادى والمهنى وبحث مشكلاتهم ومن بينها المستوى الاكاديمى والمهنى والعمل على الارتقاء بها.

٩- لجنة النشاط النسائى وتعمل على تعبئة جهود المعلمات والطالبات فى مجال النشاط التربوى والقومى والاجتماعى ورعاية الأسرة بما يعود بالفائدة على التلاميذ .

١٠- لجنة القيد ، وتضع القواعد المنظمة للقيد والاشتراكات والفصل فى العضوية .

١١- لجنة صندوق المعاشات وتضع قواعد صرف المعاشات للأعضاء وورثتهم.

وصرح القانون ولائحته التنفيذية للنقابة أن تنشئ لجان أخرى إلى جانب اللجان السابقة. هـذا وقد رأت النقابة أن تنشئ لها صحيفة للاستفادة من أراء المفكرين لتكون ميدانا تتسابق إليه آراء المعلمين ، وصدر أول عدد منها فى فبراير ١٩٥٣ (أديب ديمترى ١٩٧٦، ٦٥).

وللإجابـة عـن التساؤل الخاص بنقابة المهن التعليمية تم الإطلاع على مجموعة من الدراسات تناولت الموضوع بالإضافة الى تقارير الأمانة العامة لنقابة المهن التعليمية، وتم إجراء لقاءات مع بعض المعلمين والمسئولين بالنقابة وجاءت النتائج على النحو التالى : -

أ - أفـادت دراسـة كـل من (عواطف رحومة ، أحمد حسن، ٨٣) ، (محمد ماهر، ٨٧)، (أحمـد مجدى السكرى، ٢٠٠٠ ، ٢٠٢)،(نجاح رحومة أحمد حسن،٢٠٠٢، ١٥- ١٦٠) (محمـد توفيق سلام، ١٩٨٨، ١٢١) وجود وضع سلبى لنقابة المهن التعليمية رغماً من أنها أكبر وأغنى النقابات المهنية على مستوى مصر. يتمثل فى أن النقابة ليس لها دور فى مجـال التمهيـن التربوى كدور نقابة الأطباء مثلا، ومن تحليل نظرة النقابة إلى المعلمين وأوضاعهم المهنية . نجد أنها تنظر إليهم كموظفين عموميين يحرصون على سلامة المسلك القـانونى فى العمل، وترتبط وظيفتهم بقواعد الوظيفة العامة ويجتهدون فى التوافق الشكلى

معها، لا يهمهم بعد ذلك شئ فهم فى رأيها لم يعودوا بحاجة الى حماية أو تنمية مهنية تحفظ لهم حقوقهم أو تساعدهم على النمو المهنى، لهذا كادوا يفقدون معانى النمو المهنى والزمالة والتضامن والتنظيم والنضالية النقابية.

ب - خدمات التنمية المهنية التى تقدمها النقابة كما اتضحت من استطلاع نتائج بطاقة استطلاع الـــرأى التى تم تطبيقها على عينة ضمت ١٢٠ فرد منهم ١٠٠ معلم ومعلمة ومدير مدرسة وموجـــه ومدير إدارة و ٢٠ من أعضاء مجلس إدارة النقابات الفرعية فى القاهرة والجيزة والمنيا، وتعتبر العينة كاملة (١٢٠ فرد) فى كل أجزاء بطاقة إستطلاع الرأى، والـــ ٢٠ فرد فى حالة استطلاع رأى أعضاء النقابة **وقد تبين منها** : -

١- أن نحـــو ٦٤% مـــن أفراد العينة أفادو أن النقابة لا تقدم أى خدمات مهنية تساعد على نموهم المهنى.

٢- أفـــاد حوالـــى ٣٦% أن هناك بعض الخدمات التى تساعد على النمو المهنى تتمثل فى وجود مكتبات فى النقابات الفرعية .

٣- قـــرر ١٠٠% مـــن القيادات النقابية أن النقابة تقدم خدمات مهنية فعالة ولم يذكروا أى أمثلة وهم كقياد لابد أن يذكروا ذلك وإلا أعتبروا مقصرين .

٤- قرر جميع المعلمين أنه لا توجد أى مجلات أو دوريات تهتم بنموهم المهنى أو تعرض مشـــاكلهم . وأقروا أن النقابة وفروعها لم تعد بحوث تهتم بنموهم المهنى . يتضح من ذلك أنه لم تصلهم من النقابة ، ولم تصل النقابات الفرعية شئ منها .

٥- وأفـــاد بعض القادة النقابيين أن النقابة تهتم بعقد المؤتمرات العلمية وإصدار الكتيبات ، وتشجيع زيارات المعلمين لدول العالم .

٦- أفاد ١٠٠% من المعلمين بأنهم لم يحضروا أى مؤتمرات علمية أو تربوية عقدتها النقابة العامة أو النقابات الفرعية .

٧- بالنسبة لإنشاء المدارس، أفاد جميع أفراد العينة أن النقابة تحجم عن إنشاء المدارس أو المشاركة فى إداراتها .

٨- بالنسبة للمناهج وطرق التدريس، اقتصرت جهود النقابة كما اتضح من نتائج استطلاع الـــرأى علـــى إصـــدار بعض التوصيات التى تأخذ النمط الشكلى مثل ضرورة تطوير المناهج، إعادة النظر فى المقررات الدراسية ، ضرورة توفير الوسائل التعليمية .. الخ.

٩- بالنسبة لمساعدة النقابة للمعلمين على القراءة والبحث أفاد ٩٣% من العينة بالنفى بينما أفـــاد ٥٥% مـــن قـــيادات الـــنقابة أنها تساعد المعلمين على البحث بتوفير المراجع والدوريـــات الـــتربوية وتوفـــير الاستعارة الخارجية ويرجع ذلك كما ذكرنا لحساسية وضعهم .

١٠-جوانب خدمية أخرى رأى المعلمون أفراد العينة انه ليس للنقابة دور فيها وأشاروا إلى ضرورة اهتمام النقابة بها منها : -

- الاهتمام ببحث ما يتصل بالنظرة الاجتماعية للمعلمين .
- أن تبحث النقابة مع الوزارة مشكله بطء الترقيات .
- بحث مشكلة الدروس الخصوصية .
- إثارة موضوع الحقوق القانونية للمعلمين .
- الاهتمام بإثارة موضوع إنشاء كادر خاص بالمعلمين مع المسئولين.
- تشجيع الحاصلين على مؤهلات عليا أثناء الخدمة على مواصلة دراستهم .

١١- مدى رضا المعلمين عن مستوى خدمات النقابة .

- أفاد ٧% من عينة المعلمين عن رضاهم التام بالخدمات التى تقدمها النقابة لهم، ٢٨% عن الرضا عن بعض الخدمات بينما قرر ٦٥% عن عدم الرضا عن هذه الخدمات .

من استعراض نتائج الدراسات السابقة وما توصل إليه استطلاع رأى عينة من المعلمين وقيادات النقابة يتضح : -

١- القيادات النقابية لها قدر كاف من الإلمام والوعى بواقع الخدمات التعليمية والنقابية وتستطيع أن تحقق أهدافاً خاصة .

٢- هناك عدة صعوبات تحول دون تحقيق النقابة لدورها أهمها قلة التعاون بين الأجهزة التنفيذية والتشريعية والنقابية .

٣- تهتم قيادات نقابة المهن التعليمية بالعمل فى المجال الاجتماعى والصحى، أما جانب التنمية المهنية للمعلمين (محل الدراسة) فتتركه لمؤسسات أخرى .

٤- لم تؤد النقابة دورها فى مجال البحوث والدراسات التربوية، والتخطيط للخدمات التعليمية أو نشر ثقافة التعليم وإنشاء المدارس.

٥- لم تهتم النقابة بأى دور فى مجال محو الأمية والارتقاء بالمستوى الثقافى للعاملين فى حقل التعليم .

٦- قامت النقابة بدور إيجابى فى الرقابة على بعض القرارات الوزارية الخاصة بالنواحى التنظيمية كما أتاحت الوزارة للنقابة الاستمرار فى أداء هذا الدور .

بالنسبة للتساؤل الثالث والذى ينص على : -

" ما معوقات التنمية المهنية للمعلم التى تتولاها الجمعيات الأهلية والمؤسسات غير الحكومية ونقابة المهن التعليمية " :-

مما سبق يمكن تلخيص معوقات التنمية المهنية للمعلم فى المحاور التالية : -

١- عدم توافر مصادر معرفة وعرض معلومات سهلة، رخيصة، متجددة يمكن للمعلم الحصول عليها، مع ملاحظة أن النقابة العامة والنقابات الفرعية لم توفرها لهم حتى أن الكتاب المدرسى لا توجد منه إلا أعداد محدودة بمكتبة المدرسة، وغالبا لا تكفى عدد المعلمين .

٢- المعوقات الإدارية ، وتتلخص فى :-

- تعدد مهام المعلم، ومسئوليته الكامنة عنها – حتى وأن لم يكن السبب فيها – فهى الى جانب التدريس داخل الفصل ، متابعة الأعمال التحريرية، إجراء التجارب بالإضافة الى تطبيق استراتيجيات متطورة فى التدريس – لم يسبق للمعلم أن درسها أو طبقها .

٣- اشتراك عدد قليل جدا من المعلمين فى تطوير المناهج ونظم التعليم، مما يشعر السواد الأعظم منهم بأنهم مهمشين .

٤- عدم توظيف بعض المناشط كالرحلات وزيارة المتاحف كضرورة تربوية بالنسبة للمعلم - كيف يتحدث معلم عن الهرم وهو لم يزره وهكذا !! .

٥- قلـة خـبرة المعلميـن وخاصة الجدد منهم فى التعامل مع مرحلة عمرية بذاتها ، والنظام التكاملى لكليات التربية أفقد المعلم جزءاً من المادة العلمية وكان يجب على النقابة أن تقوم بدور فاعل فى استكمال هذا الجزء .

٦- عـدم وجود حوافز كافية لتشجيع المعلمين على البحث والإطلاع وحضور المؤتمرات التى تعقدها الجمعيات الأهلية والمؤسسات غير الحكومية .

- عدم توفير النقابة أماكن لإقامة المعلمين الذين يعملون فى المدارس المتواجدة فى أماكن نائية مما يصرفهم عن تنمية أنفسهم

- عـدم إيمان المعلمين بوظائفهم نتيجة لتشويه صورتهم فى وسائل الإعلام واتخاذ النقابة موقـف سلبى نحو ذلك يصرفهم عن تنمية أنفسهم مهنيا لعدم رغبتهم فى الاستمرار فى وظائفهم .

بالنسبة للتساؤل الرابع والذى ينص على : -

ما الدور المتوقع للجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية ونقابة المهن التعليمية فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام ؟ (بدل التوصيات) يتمثل فى : -

١- تـنويع بـرامج تنمـية المعلميـن مهنيا بمشاركة وزارة التربية والتعليم والجمعيات الأهلية والمـنظمات غـير الحكومـية وتشجيعهم على تنمية أنفسهم مهنيا ويمكن تحقيق ذلك من خلال:-

أ- تـنويع الـبرامج التى تقدمها الجمعيات والهيئات غير الحكومية وتنويع الأساليب التى تستخدمها فى تنميتهم مهنيا بحيث تتضمن المؤتمرات والندوات وحلقات المناقشة .

ب - حفـز المعلميـن لاسـتغلال فرص النمو الذاتى التى تقمها الجمعيات والهيئات غير الحكومية.

ج - حل المشكلات المادية والأسرية حتى يعطى المعلمون الوقت الكافى للتنمية المهنية .

د – الاهتمام ببرامج التأهيل لاستكمال تأهيل غير مؤهلين عمليا ومهنيا .

ه – الاهتمام بالبرامج التوجيهية لتوجيه المعلمين فيما يتصل بواجباتهم المهنية وحقوقهم وواجباتهم .

٢ – أساليب التنمية المهنية التي يجب على الجمعيات الأهلية والهيئات غير الحكومية اتباعها في مجال تنمية المعلمين مهنيا هي :-

- المحاضرة – حلقات النقاش
- ورش العمل – التدريب المصغر
- تمثيل الأدوار – دراسة الحالة
- البعثات الدراسية والزيارات والرحلات
- التعلم الذاتي – التعلم عن بعد

٣ – تفعيل دور نقابة المهن التعليمية في تنمية المعلمين مهنيا من خلال : -

أ- تشكيل لجان علمية لمختلف المواد الدراسية للمشاركة في تطوير المناهج باعتبارها الصوت الممثل للمعلمين .

ب- بناء مساكن للمعلمين وخاصة الشباب حديثي التخرج والوقوف إلى جانبهم في المطالبة بحقوقهم حتى يعطوا الوقت الكافي لعملهم ولتنمية أنفسهم مهنياً . .

ج- مشاركة النقابة في بناء المدارس عامة وخاصة .

د- مشاركة النقابة في تقويم برامج تدريب المعلمين والعمل على تطويرها بما يتناسب واحتياجات المعلمين .

هـ- توسيع مظلة التأمين الصحي للمعلم لتصبح أسرية ، والتعاقد مع أطباء بأجور رمزية .

و- اهتمام النقابة بالرحلات التربوية التي ترتقي بثقافتهم وتوسع مداركهم وتشجيع المعلمين على الاشتراك بها.

ز – وقــوف النقابة الى جانب المعلمين فى التغلب على مشكلاتهم حتى يخصصوا جزءاً كبيراً من وقتهم للتنمية المهنية .

ح – تحسين أداء القيادات النقابية وزيادة وعيهم بأهمية دور النقابة فى تنمية المعلمين مهنيا .

ط– الــنظر فى ضرورة إعادة إصدار مجلة الرائد مع التأكيد على ضرورة وصولها للمعلمين بصــفة منتظمة وتوظيفها فى تنمية المعلمين مهنيا بنشر الدراسات والبحوث التى تفيد فى هذا المجال .

ى– التوسع فى الخدمات التربوية والمهنية التى تقدمها النقابة العامة والنقابات الفرعية للمعلمين ومــنها تنظــيم المحاضرات وعقد الندوات والمؤتمرات وتشجيع المعلمين على التردد على مكتباتها مما يساعد على تنميتهم مهنيا .

٤– الاهتمام بقواعد البيانات الخاصة بالمعلمين للتعرف على احتياجاتهم فى مجال التنمية المهنية وتحقــيقها والــتعرف على مشكلاتهم حتى يمكن وضع الحلول المناسبة لها وبذلك يمكنهم إعطاء الوقت الكافى لعملية نموهم مهنيا .

٥– تشجيع المعلمين على الالتحاق بالدراسات العليا وذلك بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم فى تقديم المنح وسداد رسوم الدراسة لهم .

٦– توحيد مصدر إعداد المعلم.

٧– ضرورة تنويع المناهج وأساليب التقويم وإتاحة الفرصة أمام المعلمين للإبداع .

٨– اهتمام النقابة بالمعلمين المجتهدين والمبدعين وذلك بحفزهم مادياً ومعنوياً .

٩– اهــتمام الــنقابة العامة والنقابات الفرعية بتنظيم حلقات دراسية وورش عمل بالتنسيق مع كلــيات التربية يتفرغ لها المعلمون ، ويمكن أن تنتهى بشهادات تقدير يكون لها اعتبار عند الترقــية للوظــائف الأعلــى بالإضــافة الى تقديم حافز مادى لمن يحصل منهم عن هذه الشهادات.

وفى النهاية نرى أن التنمية المهنية للمعلم تعنى أن يكتسب سمات معلم الغد التى تتلخص فى :–

- استجابته لما حوله من متغيرات ومستحدثات علمية سريعة الإيقاع .

- يتقبل الجديد والمتطور فى العملية التعليمية محبا لمهنته غيوراً عليها .
- يشعر بالأنتماء الى أمته وزملائه متعاونا مع الآخرين .
- يتحمس للمعرفة ، ويتسم سلوكه بالسخاء والعطاء العلمى والدقة فى الأداء .
- متعدد القدرات والمواهب ، ويتسم بالخلق .
- يمتلك مهارات العصر (اللغة والكمبيوتر)
- واسع الأفق ، مبدع ، مبتكر، راغب فى التدريس ومحب لعمله .

قائمة المراجع

١- أحمـــد زكـــى بدوى . **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية** . ط٢. ، بيروت ،مكتبة لبنان، ١٩٩٣.

٢- أحمـــد عبد الله وآخرون . **التعليم ومستقبل المجتمع المدنى**. الاسكندرية، مركز الجزويت الثقافى ، ٢٠٠١ .

٣- أحمـــد مجـــدى الســـكرى : " نقابة المعلمين – تاريخ طويل ودور محدود فى خدمة العملية التعليمـــية ". فـــى: **أحوال مصرية ، السنة الثالثة، ع٩**،(الأهـــرام ، القاهرة، ٢٠٠٠).

٤- أحمد محمد سيد أحمد الشناوى . "الإعداد المهنى للمعلم بكليات التربية من وجهة نظر الطالب المعلـــم والخـــريج ". فـــى : **دراسات تربوية ، مجلد ١، الجزء ٧٥**، (رابطة التربية الحديثة ، القاهرة، ١٩٩٥) .

٥- أديب ديمترى ." نقابة المعلمين وقضية الديمقراطية ". فى :**الطليعة ،السنة الثانية عشرة، ع٤**، (١٩٧٦).

٦- **تقرير عن التنمية فى العالم** . البنك الدولى ، ١٩٩٧ .

٧- ج.م.ع، وزارة التربية والتعليم . **مشروع مبارك القومى**، ١٩٩١-١٩٩٨. القاهرة، ١٩٩٨.

٨- جمعـــية النهضة بالتعليم . **اتفاقية تعاون مشروع رفع كفاءة وفعالية البرنامج التعليمى بمائة مدرسة ابتدائية حكومية فى مصر**. القاهرة، يوليو ١٩٩٧ .

٩- حســـين كـــامل بهـــاء الدين . **كلمة سيادته فى افتتاح الملتقى التشاورى الإقليمى حول تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلى لخدمة التعليم للجميع**. القاهرة، ٢٠٠٣.

١٠- سامح جميل عبد الرحيم : " المشاركة الأهلية فى التعليم عن طريق المنظمات غير الحكومية – دراســـة حالة، مدينة ملوى ". فى : **مجلة البحث التربوى فى التربية وعلم النفس، المجلد الرابع عشر**، ج٣، كلية التربية،(جامعة المنيا، ٢٠٠١).

١١- عـــادل عبد التواب بكرى، حامد محمد على . **القانون، رقم ٨٤ لسنة ٢٠٠٢ بإصدار قـــانون الجمعيات والمؤسسات الأهلية.** القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية،٢٠٠٢.

١٢- عبد القادر يوسف . **تنمية الكفاءات التربوية أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة. القاهرة،** دار الكتاب العربى، ١٩٩٤.

١٣- عواطف رحومة أحمد حسن . " **دور نقابة المهن التعليمية فى رفع مستوى المعلم فنياً واجتماعياً واقتصادياً**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات. جامعة عين شمس، ١٩٨٣.

١٤- عـــوض توفـــيق عـــوض : "مدخـــل القـــانون رقم ٨٤ لسنة ٢٠٠٢ بشأن الجمعيات والمؤسسات الأهلية " فى : **مجلة التربية والتعليم،** ع٢٦،(خريف ٢٠٠٢) .

١٥- قرار وزارى رقم ٥٦٥ لسنة ١٩٩٩باصدار اللائحة الداخلية للقانون رقم ٦٩ لسنة ١٩٦٩ الخـــاص بـــنقابة المهن التعليمية . فى: **مجلة التربية والتعليم** ، ع١٩، ٢٠، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٠ .

١٦-كـــارلا ســـايمون . " **دور القـــانون فى دعم المجتمع المدنى"، بحث مقدم للمؤتمر الثانى للمنظمات الأهلية،** القاهرة، ١٩٩٧.

١٧- مجدى عزيز إبراهيم . "مدى تحقيق أهداف المواد التربوية والنفسية المقررة على طلاب كلـــية التربـــية بدمياط فى الإعداد المهنى لمعلمى الرياضيات من وجهة نظر الطلاب الخرجين " . فى : **التربية المعاصرة** ،ع٤،(١٩٨٦)

١٨- مجدى مهنى أمين . "**دور بعض الجمعيات الأهلية فى مواجهة مشكلات الحلقة الأولى من التعليم الأساسى** "، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، ٢٠٠٢ .

١٩- محمـــد توفـــيق ســـلام : "**دراسة تحليلية للمكانة الاجتماعية للمعلم فى مصر**"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٩٨٨.

٢٠ – محمد عاطف غيث : **قاموس علم الاجتماع.** القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٩ .

٢١- محمـــد ماهـــر محمود الجمال : " **الخدمات التعليمية لنقابة المهن التعليمية فى ج.م.ع. رؤيـــة تربوية معاصرة** "، رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة،١٩٨٧.

٢٢- محمـــد محمد مظهر، محمد عبدالله الصوفى : " تصورات الطلاب المتخرجين عن مدى إســهام بــرامج كلــيات التربية بجامعة صنعاء فى إكسابهم الكفايات اللازمة للمعلم. فى : **التربية المعاصرة،** ع٣١،(١٩٩٤).

٢٣- مدحت أحمد النمر : " دراسة تحليلية للقيمة المهنية لعناصر الإعداد التربوى لمعلم العلوم بكلــيات التربية خلال عشر سنوات" ، **المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للمناهج ، إعداد المعلم (التراكمات والتحديات) ، المجلد ٣. القاهرة، ١٩٩٠.**

٢٤- منــير المرســـى ســرحان . **فـــى اجتماعيات التربية. ط٢.** القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٩.

٢٥- مهنى محمد إبراهيم غنايم . " الإعداد المهنى لمعلم كليات التربية – الواقع والمستقبل" . فـــى **المؤتمـــر الســـنوى الثامن لقسم أصول التربية – المجلد الأول**، جامعة المنصورة،١٩٩١.

٢٦- نجــاح رحومة أحمد حسن : " **التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى الفنى فى مصر**"، رســالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠١.

٢٧- هاديـــة أبو كليلة : "دراسة لآراء طلاب كليات التربية فى عملية إعدادهم . فى : **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة،** ع١٠، **الجزء ١،** ١٩٨٩ .

٢٨- واصــف عزيـــز، ممـــدوح الصادق : " دراسة استطلاعية عن برنامج التربية الفرعى لإعداد معلمى التعليم الإعداد ى والثانوى فى كلية التربية – بجامعة البحرين" ، **المؤتمر العلمى الأول لكلية التربية** – جامعة البحرين، المجلد الثانى، ١٩٨٩ .

٢٩- وزارة التربية والتعليم . مبارك والتعليم ، **إنجازات وطموحات على مشارف ألفية جديدة ، نحو تعليم متميز للجميع** . القاهرة ، ٢٠٠٠

٣٠- وزارة التربية والتعليم . **مجلة التربية والتعليم** ، ع١٩ - ٢٠، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ٢٠٠٠ .

٣١- اليونسكو . " قسم السياسة التربوية والتخطيط ، التربية فى : مجتمع متغير"، **رسالة الخليج العربى**، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، (سنة ١٢)، ع٤١، ١٩٩٢.

32- Barmetl, R.,"Teacher Education a changing model of professional Preparation " **Educational studies V.13, N- 2, 1987**.

33- Kenneth, R., " Research about Teacher Education Programs of Teacher Preparation " , **Journal of teacher Education,** V. 40, N. 6, 1989 .

34- Nancy L, " The Rate of Project, A Profile of Teacher Education students", **Journal of Teacher Education** V. 40, N. 6, 1989.

35- Robert, k, " **Towards a classification of Organization**", research offered to the Conference on the Role of Arab and Middle East NGOS. Cairo, 1993.

36- Seth S., & Nadir, F., **Review and Assessment of Reform of Basic Education.** Cairo, UNESCO & UNDP. 1996.

37-UNESCO, **Status & Trends – Education for all**. Paris, EFAF or um Secretariat, 1994.

خاتمة

النتائج والتوصيات والمقترحات

خاتمة

النتائج والتوصيات والمقترحات (*)

مقدمة :

تناول الفصل الثانى دور الدراسات العليا فى عملية التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العــام، وتناول الفصل الثالث فعالية التدريب خارج المدرسة فى التنمية المهنية لهؤلاء المعلمين على حين خصص الفصل الرابع لدور المدرسة الثانوية العامة فى هذا المجال، وعرض الفصل الخامس دور الجمعيات والمنظمات غير الحكومية فى التنمية المهنية.

وقد خلص كل فصل من فصول الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات، وبعد أن انتهت الدراسة من الإجابة عن تساؤلاتها التى تناولها الفصل الأول، كان من الضرورى عرض أهم النتائج والتوصيات التى خلصت إليها على النحو التالى:

أولا : نتائج الدراسة :

يمكن تصنيف نتائج الدراسة إلى المحاور الآتية :

١- نتائج تتعلق بالدراسات العليا بكليات التربية ودورها فى التنمية المهنية منها (**) :

- أن هــناك اهدافــاً للدراسات العليا بكليات التربية تتعلق بالتنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام منها : -

- تجديــد خــبرات معلمــى التعلــيم الثانوى العام ورفع مستواهم فى المجالات التربوية والنفسية وزيادة معرفتهم بمواد تخصصهم وتنمية مهاراتهم فى تدريسها .
- التصــدى للمشكلات التربوية التى كان للثورة العلمية والتكنولوجية وللتوسع فى التعليم أثرها فى ظهورها .
- تطوير التعليم والارتقاء بالعملية التعليمية والتربوية وإعداد وتوفير الخبراء من التربويين والقادة فى مختلف التخصصات.
- تقدم الدراسات العليا بكليات التربية أنواع متعددة من الدبلومات (تربوية وأكاديمية) إلى جانــب الدرجات العلمية العليا (الماجستير والدكتوراه) ، مما يساهم فى تنمية المعلمين وتجديد معلوماتهم المهنية والأكاديمية.

(*) إعداد : أ.د. عوض توفيق عوض ، د. ناجى شنوده نخله

(**) من الفصل الثانى إعداد : أ.د. عوض توفيق عوض .

- تواجه الدراسات العليا بكليات التربية بعض المشكلات التى تنقسم إلى : -

- مشـــكلات شخصية تنحصر فى صعوبة التوفيق بين مواعيد العمل والدراسة والتضحية بمورد رزق وارتفاع رسوم الدراسة .
- مشكلات خاصة بالعمل منها عدم ترحيب إدارة المدرسة وعدم تشجيع بعض الموجهين التحاق المعلمين بالدراسات العليا .
- مشـــكلات خاصـــة بالوســـائل المعينة منها : قلة توفر الأجهزة التى تعين على الدراسة وسوء حال المعامل وعدم توفر المراجع والدوريات بمكتبات كليات التربية .
- مشكلات خاصة بنظم التقويم تتمثل فى سيطرة الأسئلة المقالية وشكلية نظم التقويم وعدم وجود معايير لتقويم أداء طلاب الدراسات العليا .

٢- نتائج تتعلق بفعالية التدريب خارج المدرسة فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام (*)

- إن الـــنظام الحالى للتدريب عن بعد من خلال الفيديو كونفرانس V.C. ينقصه وجود بـــرامج عملـــية وتطبيقية وورش عمل ولقاءات مباشرة مكملة له، ولا يقوم على معرفة حقيقية باحتياجات المعلمين التدريبية ومدته قصيرة ولا تأخذ صفة الاستمرارية والتكامل فيما تقدمه من برامج تدريب لمعلمى التعليم الثانوى العام.
- هـــناك صعوبة فى تحقيق أهداف مراكز التدريب الرئيسة وخاصة فيما يتعلق بمعاونة المديـــريات التعليمـــية - فـــى نطاق عمل هذه المراكز _ وقياس اثر التدريب فى أداء المتدربيـــن وذلـــك بســـبب قلـــة عدد العاملين واقتصار وجودها فى نحو ٤ر٤٤% من محافظات الجمهورية .
- على الرغم من قلة عدد برامج التدريب المركزية إلا إنه لم يتم تعميمها وتنفيذها فى كل مراكـــز التدريـــب الرئيسة كما أن تنوع موضوعاتها محدود جداً ومدة برامجها قصيرة للغاية .

* من الفصل الثالث إعداد د. ناجى شنوده نخله .

- ان برامج التدريب المقدمة لمعلمى التعليم الثانوى العام على المستويين المركزي والمحلى هزيلة سواء فى تنوع موضوعاتها أو عددها أو مدتها مما لا يوفر فرصاً كافية للتنمية المهنية لهؤلاء المعلمين.

- ان هناك قصوراً فى تحقيق عدد من الأهداف المرجوة لالتحاق معلمى التعليم الثانوى العام ببرامج التدرب – وفقا لاستجابات هؤلاء المعلمين – وهى : تعديل الاتجاهات السلبية لديهم نحو المهنة، وعلاج نواحى القصور فى عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة ومناقشة المشكلات التعليمية التى تواجه المعلم وإيجاد الحلول العملية لها، ويؤدى قصور تحقيق هذه الأهداف إلى ضعف فعالية التدريب فى عملية التنمية المهنية .

- هناك قصور فى وسائل المتابعة للمتدربين بعد انتهاء برامج التدريب وهو ما يؤدى الى عدم وضوح الرؤية التى تكفل تحقيق التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام.

- ان برامج التدريب – وفقا لرأى معلمى التعليم الثانوى العام – كان لها أثر واضح فى مجال عملهم فيما يتعلق بحصول هؤلاء المعلمين على معلومات اكثر، وإتاحة الفرصة لتبادل الخبرات مع زملائهم حول موضوعات التدريب، غير ان هذه البرامج لم تحدث – بدرجة كافية – تأثيرها المطلوب فى زيادة كفاءة المعلمين فى التدريس، والتعرف على حلول عملية للمشكلات التى تواجههم فى مجال العمل .

٣- نتائج تتعلق بدور المدرسة الثانوية فى التنمية المهنية للمعلمين (*)

أسفرت الدراسة الميدانية – من وجهة نظر المعلمين – عن عدة نتائج منها :

- انخفاض النسب المئوية والمتوسطات الخاصة بالاهتمام بالتدريب داخل المدرسة فى المحافظات الست (المنوفية – الشرقية – القليوبية – الجيزة – الفيوم – القاهرة) ، وإن كانت محافظتا المنوفية والقاهرة أكثرها اهتماما بالتدريب داخل المدرسة.

- إن الدور الذى يقوم به الموجهون فى مجال التنمية المهنية للمعلمين، اكبر من الدور الذى يقوم به المديرون فى المحافظات الست، ويلاحظ ارتفاع النسب المئوية والمتوسطات فى محافظتى القاهرة والشرقية عن بقية المحافظات.

* من الفصل الرابع إعداد د. نبيل رمضان السيد .

- ان نسبة اطلاع المعلمين أفراد العينة بالمكتبة المدرسية مرتفعة بمحافظة المنوفية وهى فوق المتوسط فى ثلاث محافظات (الشرقية ، القليوبية، القاهرة) ومتوسطة فى محافظتى الجيزة والفيوم .

- فيما يتعلق بالبيئة المدرسية، جاءت النسب المئوية والمتوسطات مرتفعة نسبياً ومتقاربة بين المحافظات الست باستثناء القليوبية، وجاءت الشرقية والقاهرة فى مقدمة الترتيب .

- بالنسبة لعوامل التنمية المهنية داخل المدرسة مجتمعة، فإن من النسب المئوية والمتوسطات بمحافظات القاهرة والمنوفية والشرقية فوق المتوسط، بينما هى متوسطة فى محافظات الجيزة والفيوم والقليوبية .

٤- نتائج تتعلق بدور الجمعيات والهيئات والمنظمات غير الحكومية فى التنمية المهنية تبين: (*)

- اضطلاع الجمعيات الأهلية والهيئات غير الحكومية بمسئوليتها فى التنسيق مع الأجهزة الرسمية لمواجهة قضايا التعليم فى إطار إدراك أهميته كأحد المداخل لمواجهة تحديات عصر العولمة وذلك من خلال تقديم نوعية جديدة من التعليم تزيد من فعالية الأفراد داخل مجتمعاتهم المحلية وفاعلية المجتمع المصرى داخل النظام العالمى الجديد وتعمل إلى جانب ذلك على تنمية المعلمين مهنيا للقيام بدورهم فى هذا المجال .

- عدم إهتمام نقابة المهن التعليمية بنمو المعلمين مهنياً، إذ لا تهتم النقابة الرئيسية والنقابات الفرعية بعقد مؤتمرات أو ندوات أو حلقات بحث إلى جانب إنها لا تهتم بإصدار دوريات تفيد المعلمين فى نموهم المهنى .

- اهتمام قيادات نقابة المهن التعليمية بالعمل فى المجال الاجتماعى والصحى أما جانب التنمية المهنية للمعلمين فتتركه لمؤسسات أخرى.

ثانيا : التوصيات والمقترحات :

على ضوء النتائج التى أسفر عنها البحث يمكن تصنيف التوصيات والمقترحات على النحو التالى :

---

* من الفصل الخامس إعداد د. رؤوف عزمى توفيق .

١- توصيات ومقترحات تتعلق بدور الدراسات العليا بكليات التربية فى التنمية المهنية تؤكد على (*) :

- ان يدخل ضمن أهداف الدراسات العليا تنمية العلاقة بين كليات التربية والمؤسسات التربوية والتعليمية بهدف التغلب على المشكلات والعقبات التى تعوق العمل التربوى .

- إتاحة الفرصة للمعلمين للالتحاق بالدراسات العليا فى التربية عن طريق تشجيع إدارة المدرسة والموجهين لهم، وتخفيض رسوم الدراسة ، ومنح المعلمين منح تفرغ للدراسة .

- تنويع أساليب التدريس بالدراسات العليا واستخدام أساليب المناقشة والحوار والوسائل الحديثة ومجموعات البحث والتجارب المعملية فى التدريس .

- توفير المعامل والتجهيزات اللازمة للدراسات العليا وتطوير وتحديث مكتبات كليات التربية ومكتبات الجامعات بحيث لا يقتصر دورها على تقديم المواد المطبوعة ، وإنما تمتد وظيفتها الى ما يجعلها مراكز وشبكات للمعلومات.

- تطوير عملية التقويم بحيث تكون عملية مستمرة ومنتظمة ووسيلة فعالة لتقويم كل من : طلاب الدراسات العليا والعملية التعليمية.

٢- توصيات ومقترحات تتعلق بتفعيل دور التدريب خارج المدرسة فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام (**) :

- الاهتمام بالنواحى العملية والتطبيقية فى برامج التدريب واستطلاع آراء المعلمين فى التعرف على احتياجاتهم التدريبية، والعمل على تقويم هذه البرامج باستمرار لتطويرها وزيادة فعاليتها .

- ان تراعى خطة التدريب عن بعد مبدأ الاستمرارية والتكامل فيما تقدمه من برامج تدريب لمعلمى التعليم الثانوى العام فى كل تخصص من تخصصاتهم بحيث لا يحدث تكرار فى البرامج التى يتلقاها هؤلاء المعلمين.

---

* من الفصل الثاني إعداد أ.د. عوض توفيق عوض .

** من الفصل الثالث إعداد د. ناجى شنوده نخله .

- التنسيق بين برامج التدريب عن بعد التى يشرف عليها مركز التطوير التكنولوجى وبين برامج التدريب المباشر التى تشرف عليها الإدارة المركزية للتدريب، بحيث تتكامل هذه البرامج وتحدث آثرها المطلوب فى التنمية المهنية للمعلمين.

- التوسع فى إنشاء مراكز التدريب الرئيسة بحيث ينشأ فى كل محافظة من محافظات الجمهورية مركز تدريب خاص بها لمعاونة المديرية التعليمية التى تقع فى دائرة عمل المركز فى إعداد وتنفيذ خطط التدريب المحلية وتقوية أنشطتها التدريبية وقياس أثر التدريب فى أداء المتدربين .

- زيادة عدد برامج التدريب المركزية والمحلية الخاصة بمعلمى التعليم الثانوى العام وزيادة مدتها بما يساهم فى تحقيق أهداف التدريب ويتيح الفرصة الكافية لتنمية هؤلاء المعلمين مهنياً .

- توفير قاعدة بيانات للمدربين والمتدربين من معلمى التعليم الثانوى العام وبرامج التدريب والأنشطة المختلفة التى حصل عليها كل معلم بما يوفر المعلومات اللازمة للجهات والمؤسسات المعنية بالتنمية المهنية .

- الاهتمام بتقويم البرنامج التدريبى من خلال معايير خاصة بجودة التدريب، وباشتراك كل من المدرب والمعلم والمشرف على البرنامج حتى يمكن التعرف على نقاط الضعف فى برنامج التدريب وعلاجها.

- الاهتمام بمتابعة معلمى التعليم الثانوى العام بعد الانتهاء من البرنامج التدريبى وذلك عن طريق الزيارات الميدانية لهؤلاء المعلمين ومناقشتهم فى مدى الاستفادة من برنامج التدريب والتعرف على مدى انتقال اثر التدريب الى الواقع الفعلى للتعليم .

٣- توصيات ومقترحات تتعلق بدور المدرسة الثانوية العامة فى التنمية المهنية (*)

- الاهتمام ببرامج التدريب داخل المدرسة وتعميمها بحيث تشمل جميع العاملين بها .

- تدريب مديرى المدارس والموجهين على أحدث أساليب الإدارة والإشراف التربوى، وإكسابهم الخبرات الخاصة ببرامج التدريب داخل المدرسة .

* من الفصل الرابع إعداد د. نبيل رمضان السيد .

- الاهتمام بالمكتبة المدرسية، وتزويدها بأحدث الكتب والمراجع التربوية والدوريات العلمية وبالوسائل التكنولوجية، لتصبح مركزاً لمصادر التعلم.
- تحسـين العوامل البيئية المدرسية، لارتباطها بالشعور بالرضا عن العمل لدى المعلمين، وخاصة فيما يتعلق بالجانبين المادى والمعنوى.
- الاهتمام باستخدام أجهزة الكمبيوتر والإنترنت، داخل المدارس للمساهمة فى التنمية المهنية للمعلمين.
- تدريب المعلمين على كيفية استخدام المكتبة المدرسية ووسائلها المختلفة بطريقة فعالة.

٤- توصـيات ومقترحات تتعلق بدور الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية فى التنمية المهنية (*)

- اشتراك وزارة التربية والتعليم والجمعيات الأهلية والهيئات والمنظمات غير الحكومية فى برامج تنمية المعلمين مهنياً التى يمكن أن تتحقق من خلال :-

أ – اهـتمام وزارة التربية والتعليم بحفز المعلمين على استغلال فرص النمو الذاتى التى تقدمها الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية.

ب – تـنويع الـبرامج الـتى تقدمهـا الجمعيات الأهلية والهيئات والمنظمات غير الحكومـية وتـنويع الأسـاليب الـتى تستخدم فى تنفيذها بحيث تتضمن إلى جانب المحاضـرات حلقـات المناقشـة والمؤتمـرات والندوات وورش العمل والتدريب المصغر .

- اهـتمام نقابة المهن التعليمية بالمعلمين المجتهدين والمبدعين وذلك بحفزهم ماديا ومعنويا وتشـجيعهم علـى الالـتحاق بالدراسات العليا بكليات التربية وذلك بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم فى تقديم المنح وسداد رسوم الدراسة لهم .
- اهـتمام النقابة العامة والنقابات الفرعية بتنظيم حلقات دراسية وورش عمل بالتنسيق مع كلـيات التربية يتفرغ لها المعلمون ويمكن ان تنتهى بشهادات تقدير يكون لها اعتبار عند الترقـية للوظـائف الأعلـى بالإضافة إلى تقديم حافز مادى لمن يحصل منهم على هذه الشهادات .

(*) من الفصل الخامس إعداد د. رؤوف عزمى توفيق .

رقم الإيداع ٢٠٠٣/٣١٨٨

الترقيم الدولي : I . S .B . N

977- 317- 144- 2

طبع بمطبعة

المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية

البرج التخصصى - ١٢ ش واكد من ش الجمهورية - القاهرة